

EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA. IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS. UNA
EXPERIENCIA EN EL LICEO PINO VERDE Y LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR

LUISA FERNANDA ALGARRA OSORIO
ÁNGELA STEFANIA FERNÁNDEZ MUÑOZ

LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LITERATURA
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA

2019

EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA. IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS. UNA
EXPERIENCIA EN EL LICEO PINO VERDE Y LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR

LUISA FERNANDA ALGARRA OSORIO
ÁNGELA STEFANIA FERNÁNDEZ MUÑOZ

ASESORA

LUZ MARINA HENAO RESTREPO

DOCTORA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE LICENCIADA
EN ESPAÑOL Y LITERATURA

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LITERATURA

Agradecimientos

Para este trabajo es pertinente recordar y agradecer a Dios, a nuestras familias, amigos y compañeros de vida que estuvieron allí siempre para apoyarnos. Gracias a las dos instituciones por abrirnos las puertas, y así poder descubrir un mundo diferente y maravilloso como la imaginación de los niños y niñas. Ellos fueron nuestra mayor motivación cada día, sus sonrisas y el brillo de sus ojos, quedarán en nuestro corazón.

Gracias a aquellos maestros que fueron grandes guías en nuestro proceso, como Luz Marina Henao; Hadda Castillo; Edwin Franco; Diego Aristizábal; Diana Grisales; Ilene Rojas; Paola Gómez, Germán Valencia y demás profesores que contribuyeron en nuestro crecimiento profesional y personal.

Resumen

El lenguaje como uno de los procesos cognitivos más complejos del ser humano, se manifiesta desde diferentes escenarios, uno de ellos la escritura. Esta, se comprende desde dos perspectivas: los procesos sistemáticos o figurales como las normas gramaticales y convencionales de la lengua y de otro lado lo que concierne a la autenticidad y expresión personal de un sujeto productor. Durante los primeros años de vida y por consiguiente de escolaridad, se desarrolla en el individuo el lenguaje escrito como habilidad secundaria del primero, el lenguaje innato; por esta razón, para el presente proyecto se han realizado observaciones y recolección de datos en las instituciones el Liceo Pino Verde y la Escuela Normal Superior de Pereira Risaralda, con el propósito de analizar el desarrollo del lenguaje escrito en producciones narrativas y epistolares de los niños de grado 2°. A partir de dichas observaciones y escritos, se reconoce la importancia de la incidencia de las prácticas pedagógicas que llevan a cabo los docentes del área de lenguaje, pues a través de su participación, el lenguaje escrito se consolidará o, mostrará ciertos vacíos en el aprendizaje de los estudiantes. Además de esto, es importante destacar que en el desarrollo del lenguaje escrito, se evidencian algunas dificultades que deben ser entendidas y analizadas con detalle para identificar las que son parte natural del proceso tal como lo menciona Emilia Ferreiro. Asimismo, lograr reconocer aquellas que constituyen una problemática mayor en el aprendizaje del estudiante y de allí brindar el apoyo con la adaptación curricular pertinente. De ahí surge la iniciativa de realizar una propuesta pedagógica que brinde cierta ayuda académica a los estudiantes con las dificultades halladas en las instituciones mencionadas.

Palabras clave: escritura, lenguaje escrito, prácticas pedagógicas, problemas cognitivos involucrados en la construcción de la representación escrita, proceso, producción, propuesta pedagógica.

Abstract

Language is one of the most complex cognitive processes of a human being. It can be found in different scenarios. One of them is writing. This scenario has two different views: Systematic and figurative processes such as grammar as well as the authenticity and personal expression of an individual. During the first years of life, including elementary school; individuals develop written language. This is just a secondary skill after the first one which is innate language. For this reason, in this project, in order to gather information, observations were performed at Liceo Pino Verde and Escuela Normal Superior in Pereira, Risaralda. The purpose was to analyze the development of written language in narrative and epistolary writings from children in second grade. After the observations, it was found that the big impact of the pedagogical practices that teachers provide their students, and their influence in the language area. A teacher's involvement and help in a student's written language will determine whether their written language will be consolidated or if it will show shortcomings that need to be further understood and analyzed, just like Emilia Ferreiro says. In addition, it is important to recognize the issue that is causing a negative impact on a student's ability to learn and provide the proper support. This idea leads to build a pedagogical proposal which provides academic help to students with difficulties found at the mentioned institutions.

Keywords: Writing, Written language, pedagogical practices, cognitive problems, written expression, pedagogical process, knowledge construction.

Tabla de Contenido

1. Una mirada hacia la concepción de la escritura y su desarrollo en la infancia.....	1
1.1 Recorrido de la escritura a lo largo de la historia.....	1
1.2 La escritura en la infancia	3
1.3 Escritura desde la psicolingüística	9
2. Incidencia pedagógica en el desarrollo de la producción escrita	20
2.1 Introducción	20
2.2 Caracterización de colegios y población, a partir de diferentes aspectos	21
2.3 Método para la recolección de datos	31
2.3.1 Diseño.....	31
2.3.2 Participantes del diario de campo.....	31
2.3.3 Participantes para la rejilla evaluativa de producción textual.	32
2.3.4 Instrumento y procedimiento.....	33
2.3.5 Muestra de la rejilla.	36
2.4 Tipos de textos propuestos	37
2.4.1 Análisis de los datos (producciones escritas) a través de la rejilla.....	39
2.4.1.1 Escuela Normal Superior.....	39
2.4.1.2 Liceo Pino Verde.....	49
2.4.1.3 Análisis contrastivo en la producción textual	62
a) Sistema de representación.	62
b) Proceso de asimilación.	64
c) Sujeto cognoscente.	67
2.5. Síntesis y análisis de los diarios de campo.....	72
2.5.1. Escuela Normal Superior.....	72
2.5.2 Liceo Pino Verde.....	76
2.5.3 Análisis contrastivo en la incidencia pedagógica.....	81
3. Propuesta pedagógica para el fortalecimiento de la producción escrita	89
3.1. Especificación de dificultades	89
3.2 Clasificación y reconocimiento entre sistemas	89
3.3 Superestructura de textos	90
3.4 Uso de los signos de puntuación	91
3.5 Separación de las palabras y las partes.....	92
3.6 Lateralidad.....	93
3.7 Combinación de números y letras	93

3.8 Descripción y objetivo de las actividades	94
3.9 Actividad 1. Clasificación y reconocimiento entre sistemas.....	95
3.10 Actividad 2. Superestructura de textos.....	98
3.11 Actividad 3. Uso de los signos de puntuación.....	100
3.12 Actividad 4. Sé un arquitecto y separa las palabras.	102
3.13 Actividad 5. Sé amigo de Thing 1 y Thing 2.....	104
3.14. Actividad 6. El mundo de las letras y los números: ayuda a Peppa Pig a llegar a casa.	106
3.15 Diseño de actividades.....	107
4. Conclusiones	123
5. Bibliografía	126

1. Una mirada hacia la concepción de la escritura y su desarrollo en la infancia

1.1 Recorrido de la escritura a lo largo de la historia

*En los tiempos que corren,
aunque haya narradores orales maravillosos,
todo tiene más prestigio cuando se imprime.*

William Ospina

Para empezar, se hace pertinente recordar que el término *escritura* viene del latín “scriptūra” y es el sistema de representación utilizado para escribir (RAE, 2017). Pero más allá de esto y alcanzar el sistema actual, la humanidad, la cultura y la sociedad debió pasar por una serie de transformaciones importantes para culminar en la escritura alfabética.

Es así pues como todo parte de la necesidad de comunicación que sintió el ser humano desde edades primitivas por sus requerimientos básicos. Se ha podido observar que fue inherente al hombre el deseo de compartir significados y esto repercutió de una forma contundente en el desarrollo de la humanidad. La creación de herramientas, estrategias, gestos, signos y otros elementos, no fueron sino una motivación más para llegar a la construcción y dominio de un sistema complejo de comunicación: “Los significativos [...] adelantos alcanzados por el *homo sapiens sapiens* en los últimos 40.000 años han dependido más de su dominio de los sistemas de comunicación que de los materiales que utilizaban para forjar herramientas” (Ball-Rokeach y de Fleur, 2000, p. 25).

De manera que fue gracias al lenguaje oral en primera instancia, y luego a la escritura en segunda medida que pudimos evolucionar a grande escala. Esto no se logró de un momento a otro, pues debimos atravesar diversos y largos períodos para llegar a donde estamos. Como por ejemplo, la era de los signos y las señales; la era del habla y el lenguaje; la era de la escritura y la era de la comunicación virtual: “La historia de la escritura es el progreso desde las representaciones pictográficas a los sistemas fonéticos, y desde los dibujos estilizados y

pinturas que reflejaban ideas complejas hasta la utilización de letras simples que significaran sonidos específicos” (Ball-Rokeach & de Fleur, 2000, pág. 37).

Según lo anterior, el ser humano debió atravesar toda una serie de etapas como se ha venido mencionando. Cabe resaltar que los precursores de la escritura se remontan a los hombres de Cro Magnon, ya que fueron estos quienes lograron hablar y tener lenguaje, asimismo, realizar pinturas en las paredes de las cuevas en sus primeros intentos de almacenar información (Ball-Rokeach y de Fleur, 2000).

Ya mucho tiempo después, se llega a la convencionalización de los pictogramas gracias a la agricultura en la antigua Sumeria y en Egipto. Como se sabe, los egipcios fueron muy reconocidos por sus esculturas, símbolos y jeroglíficos, puesto que estos influenciaban de manera determinante su cultura y el dominio de poder. Más tarde, los sumerios también lograron avanzar de forma significativa en sus sistemas de representación en arcilla y demás materiales, logrando la escritura cuneiforme y en “1.700 antes de J.C. dieron con la idea de que cada pequeño símbolo estilizado representara un *sonido* específico más que una idea” (Ball-Rokeach y de Fleur, 2000, p. 39). De ahí que este haya sido un gran paso para alcanzar la escritura fonética y posteriormente la alfabética.

Por consiguiente la escritura alfabética se difundió en menos de mil años y ciertos siglos después llegó a Grecia y allí la fueron perfeccionando, debido a que se empezaron a utilizar menos caracteres y esto facilitaba mucho más las cosas a la hora de escribir y leer, además determinar unos símbolos para las consonantes y otros para las vocales: “Fueron los griegos los que simplificaron el sistema del modo más eficaz. Hacia el año 500 antes de J.C. tenían un alfabeto utilizado de forma generalizada. Finalmente [...] pasó a Roma donde se modificó e incluso mejoró” (Ball-Rokeach y de Fleur, 2000, p. 40).

La historia de la escritura que se acaba de recorrer de forma somera, permite ver cómo el ser humano fue evolucionando en sus sistemas de representación, se puede reflexionar y hacer consciencia de todo el tiempo que este proceso tomó. Así como también el enriquecimiento que se ha tenido a lo largo de los años a instancias del avance tecnológico y los medios de comunicación. El hecho de haber desarrollado la escritura implicó un gran impacto en muchos aspectos, pero especialmente para salvaguardar la memoria y los recuerdos, en la medida que estos ya se podían fijar y seguir reproduciendo de generación en generación, donde el tiempo y la distancia no son un obstáculo. Por esa razón, la escritura ocupa un papel fundamental en la vida de toda persona y cada uno merece aprehender esa bella dinámica de poder codificar y decodificar su mundo.

Dicha dinámica empieza desde la infancia, pues hace ya décadas atrás, la escuela se viene ocupando de esta labor. Por ello se hace importante revisar las bases que se instauran en estos primeros períodos porque esto repercutirá en la adultez. Resulta pertinente ver qué procesos y dificultades se manifiestan en el niño, pues influirán en su capacidad de comprender y producir los signos que median su realidad.

1.2 La escritura en la infancia

*“Piaget solía decir: ‘el niño es el padre del hombre’;
en el mismo sentido, este libro sostiene continuamente, [...] que ‘el niño pequeño’-necesariamente analfabeto- es el padre
(o la madre si se prefiere) del adulto alfabetizado”*

Emilia Ferreiro

Al hacer referencia a la escritura, es necesario reconocer en primera instancia, la preeminencia del lenguaje en el ser humano. El lenguaje hace parte de la vida cotidiana del hombre, y por lo tanto se manifiesta desde los actos "más simples" y habilidades corrientes como lo son las palabras, los movimientos corporales o la gestualidad, las señas, las artes, el acto de escuchar, de hablar, de leer, de escribir, y todas las acciones humanas, las cuales se

basan en procesos complejos. Todo lenguaje humano es un sistema estructurado y simbólico. En este caso, el interés se enfoca hacia el desarrollo del lenguaje escrito, para lo cual se hace necesario observar y por consiguiente analizar este proceso en los primeros años de vida del ser humano; en palabras de Ferreiro y Teberosky (2013), “Las producciones escritas de los niños –que antes eran consideradas como puro garabateo- han cobrado nueva significación. Ahora sabemos interpretarlas como reales escrituras, que no responden a principios de base del sistema alfabético, pero que no por eso carecen de sistematicidad” (p.101). Durante los primeros años de escolarización, la composición escrita está en su desarrollo sistemático y por lo tanto es importante analizar dicho proceso y no dejarlo de lado con la premisa de que está incompleto y errado, sino que es necesario comprender que cada una de las dificultades presentes en dicho estadio, son parte de la construcción del lenguaje escrito, y por consiguiente los maestros de lenguaje deben reconocer cada uno de los elementos que se suscitan y de igual manera formarse para tratarlos y guiar a los estudiantes en un efectivo proceso de aprendizaje.

Desde la perspectiva de la pedagoga argentina, Emilia Ferreiro, la escritura ha sido comprendida desde dos conceptualizaciones diferentes: la primera de ellas consiste en considerar la escritura como un sistema de representación del lenguaje; y desde la segunda conceptualización, se considera la escritura como un código de transcripción gráfico (Ferreiro y Teberosky, 2013). Para el caso de la primera, se reconocen diferentes características o habilidades desde lo que el lenguaje permite en el ser humano, un ejemplo de ello es la autenticidad del niño al momento de expresar de forma escrita la realidad. Allí, se le permite al sujeto productor de un texto, (al niño para este caso), que proponga desde la libertad de la utilización de sus saberes, los conocimientos del mundo que le rodea. En contraste, el código de transcripción gráfico hace referencia a la convención que adopta un grupo de hablantes, es

decir, el alfabeto y sus reglas gramaticales y formales desde lo estructurado para el uso de la lengua hispánica.

Al momento de comprender la escritura como sistema de representación de la realidad, se entiende además que los niños tienen la capacidad de crear o construir a partir de elementos arbitrarios, en otras palabras, no hay una estrecha relación entre lo enunciado y el código, sino que se obtiene como resultado una relación de elementos desde las intenciones y propósitos de quien produce o escribe un enunciado y/o un texto. En este sentido, la escritura de los niños que están comenzando esta práctica y conociendo este sistema, se encuentran en una especie de exploración o construcción, Ferreiro y Teberosky (2013) afirman:

Yo sostengo que se puede hablar en sentido estricto de *construcción*, usando ese término como Piaget lo usó cuando habló de la *construcción de lo real en el niño*, o sea: lo real existe fuera del sujeto pero es preciso reconstruirlo para conquistarlo (p. 159).

En dicho proceso de *construcción* se realizan dos tipos de ejercicios de manera simultánea: escribir desde lo que desean expresar y de acuerdo con su autenticidad; y reconocer la convención de la sociedad en la que se están expresando, esto es, reconocer cada uno de los elementos del alfabeto y sus posibles relaciones.

De lo anterior, cabe resaltar que los niños se enfrentan a una serie de apuros o dificultades, ya que se hallan frente a dos sistemas involucrados en el inicio de la escolarización: el alfabeto y los números, o como lo menciona Ferreiro y Teberosky (2013) “El sistema de representación de los números y el sistema de representación del lenguaje” (p.15). Los niños se encuentran ante la necesidad de comprender cómo utilizar estos sistemas de signos, y por lo tanto nace el interrogante sobre ¿cuál es la relación entre dichos elementos y la realidad? Para resolver estas cuestiones, los estudiantes proponen unos nuevos elementos y por ende

unas nuevas formas de combinarlos, en palabras de Ferreiro y Teberosky (2013) “Las dificultades que enfrentan los niños son dificultades conceptuales similares a las de la construcción del sistema y por eso puede decirse, en ambos casos, que el niño re-inventa esos sistemas” (p. 15).

Es importante destacar que esta dificultad no hace parte de un problema en el niño para el desarrollo del lenguaje escrito. No se trata de anomalías o necesidades educativas, sino que se trata de un estadio durante el proceso de construcción de la representación de la realidad. Esto, se debe al carácter arbitrario del lenguaje, o más exactamente del signo lingüístico, “El lazo que une el significante al significado es arbitrario; o bien, puesto que entendemos por signo el total resultante de la asociación de un significante con un significado, podemos decir más simplemente: el signo lingüístico es arbitrario” (Saussure, 1945, p. 93); ya que no existe una relación directa entre lo escrito o representado y el objeto del plano de lo real. Los niños intentan reconocer elementos entre lo que quieren plasmar en la escritura y el código o medio por el cual hacerlo, y es allí donde mediante el reconocimiento y la exploración construyen el sistema de representación.

Durante este proceso los niños realizan creaciones espontáneas en las que escriben de la manera que creen que debe hacerse, pues el chico no aprende únicamente bajo el sometimiento de una enseñanza sistemática, sino que como ser humano su cerebro está dispuesto a la creación y elaboración, “Piaget indica claramente que la originalidad del razonamiento del niño es innata y no es fruto del desarrollo” (Vygotsky, 1954, p. 86), la autenticidad es parte del niño porque es parte del lenguaje como adquisición innata; de otro lado, para el aprendizaje de la composición escrita es importante la estimulación desde lo que dispone su entorno, lo que escucha, lo que ve, lo que siente; todo aquello que le rodea, desde la exploración en el proceso de construcción de la escritura. Para este proceso, el papel que

desarrollan los padres de los niños, los profesores y la sociedad misma, es de gran importancia, ya que cumplen la función de determinar la línea por la cual los menores reconozcan las formas adecuadas o delimitadas como constructo social, y por ende se efectuará su acertado desenvolvimiento desde la composición escrita de los menores.

Desde los planteamientos de la pedagoga Ferreiro (1998) “Los niños no dedican sus esfuerzos intelectuales a inventar letras nuevas: la forma de las letras las recibe de la sociedad y las adoptan tal cual” (pág. 19). Con base en el planteamiento anterior, se hace necesario destacar de qué manera inciden las prácticas pedagógicas y didácticas en el desarrollo de la producción escrita en los estudiantes que se encuentran en el aprendizaje del lenguaje escrito; sin dejar de lado el componente familiar y social, ya que los niños se sumergen en el aprendizaje de la escritura en múltiples contextos, pues este ejercicio es parte fundamental de la vida cotidiana.

De esta manera, podría afirmarse que estos tres componentes (académico, familiar y social) deben fusionarse para la enseñanza del lenguaje escrito, porque “La socialización es una fuerza ajena a la naturaleza del niño. Acontece cuando se supera el egocentrismo infantil” (Vygotsky, 1954, p. 82), este autor, alude a uno de los planteamientos de Piaget para reconocer la importancia del componente social, en el momento en que los niños pasan de la etapa en la que quieren satisfacer sus necesidades para comprender el entorno y los sujetos que hacen parte de él. Por esto, el maestro de lenguaje debe propiciar que los niños reconozcan la función social de la escritura mediante su actuación autónoma: “el niño recibe información sobre la función social de la escritura a través de su participación en dichos actos (incluso si se limita a observar, su observación puede involucrar una importante actividad cognitiva)” (Ferreiro y Teberosky, 2013, p. 120). En otras palabras, la escuela o en particular la clase de lenguaje, debe convertirse en un espacio *multiforme*, en el que se adopten los

diferentes contextos en los que se desenvuelve el ser humano, y desde allí lograr que los estudiantes se involucren en esta importante actividad cognitiva.

De este modo, se pueden reconocer dos vertientes a partir de las cuales los maestros de lenguaje pueden enseñar la escritura en el aula de clases: la primera, reconociendo la estructura de la lengua y la importancia del código y/o alfabeto, y la segunda, enseñando que por medio del lenguaje se representan las múltiples realidades en las que se circunscribe el ser humano. Siendo la segunda forma, la más completa y pertinente para un idóneo aprendizaje del lenguaje escrito, ya que es a partir de esta forma que la práctica del docente propicia momentos en que los niños experimenten con libertad las marcas escritas, brindándoles un ambiente completo. Además, el maestro de lenguaje debe tener en cuenta que los niños no ingresan a la escuela con una ignorancia absoluta con relación al lenguaje escrito, “Los niños inician su aprendizaje del sistema de escritura en los más variados contextos, porque la escritura forma parte del paisaje urbano, y la vida urbana solicita continuamente el uso de la lectura” (Ferreiro y Teberosky, 2013, p. 119), los niños observan en la calle, en la televisión, en casa, y en todos los contextos en los que la escritura es uno de los elementos principales: los avisos en las avenidas, los periódicos, los afiches de las tiendas, los juegos que les obsequian sus familiares, los comerciales, etc. Cada uno de estos aspectos construyen en el niño un sujeto social que reconoce la escritura como parte de su cotidianidad.

Para terminar este apartado, es pertinente citar uno de los planteamientos de las autoras mencionadas precedentemente, las cuales insisten en el aspecto práctico y por lo tanto social, por medio del cual se fundamenta el aprendizaje del lenguaje escrito como producto cultural; es así como se reconoce la necesidad de que el maestro propicie el aprendizaje del lenguaje escrito de manera progresiva y a su vez *natural*, Ferreiro y Teberosky (2013) afirman:

En lugar de preguntarnos si 'debemos o no debemos enseñar' hay que preocuparse por DAR A LOS NIÑOS OCASIONES DE APRENDER. La lengua escrita es mucho más que un conjunto de formas gráficas. Es un modo de existencia de la lengua, es un objeto social, es parte de nuestro patrimonio cultural (p. 122).

1.3 Escritura desde la psicolingüística

Antes, cualquier avance alcanzado en el estudio de la inteligencia del niño era considerado como el resultado de cierto número de adiciones y sustracciones. [...] Ahora, se ve que este progreso depende ante todo del hecho de que dicha inteligencia experimenta un cambio gradual de carácter
Édouard Claparède

La Psicolingüística aparece como disciplina científica interdisciplinaria, cuyo propósito es dar cuenta de la arquitectura cognitiva del lenguaje humano. Esta nueva orientación ha reformulado en muchos aspectos el concepto sobre las capacidades lingüísticas: qué es el lenguaje, cómo funciona, cómo es elaborado por el cerebro, cómo evoluciona, cómo se adquiere, cómo se altera, cómo se produce. Lo anterior, se constituye en problemáticas fundamentales de la disciplina. Esto tiene como resultado una ampliación de su campo de aplicación (alcanzando las áreas de la educación y la salud, entre otras) y una fuerte interacción de sus representantes en diversos ámbitos científicos y profesionales.

Es por ello que el enfoque que se propone es el de estudiar la producción del lenguaje escrito. De allí que sea de vital importancia fijar la atención en identificar los procesos cognitivos subyacentes a la adquisición de la escritura, comprender la naturaleza de las hipótesis infantiles y descubrir el tipo de conocimientos específicos que posee el niño al iniciar el aprendizaje escolar.

Es importante ver y observar que la escritura desde la psicolingüística logra mostrar una perspectiva diferente, en la medida que devela esos procesos subyacentes que vivencia el niño en el momento que se enfrenta a dicho aprendizaje. Todo aquello que resulta extraño,

incorrecto o “anormal” para el adulto, es el proceso natural que atraviesa el pequeño, son esos procesos cognitivos que le ayudan a comprender a las personas ya alfabetizadas la compleja asimilación a la que se ve expuesto el menor ante este objeto de conocimiento. Es así como de esta manera, Emilia Ferreiro y Ana Teberosky elucidan esto muy bien en su libro insigne “Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño”, ya que el niño atraviesa varias etapas, específicamente, estadios, (según Piaget) antes llegar a la plena alfabetización o lo que se suele entender por esto, porque el hecho de que el niño no escriba como el adulto escribe, no significa que no lo esté haciendo. El desarrollo de la escritura implica una función lingüística separada que difiere del habla oral: “Incluso su desarrollo mínimo requiere un alto nivel de abstracción. [...] Al aprender a escribir, el niño debe desprenderse del aspecto sensorial del habla y reemplazar las palabras por imágenes de las palabras” (Vygotsky, 1995, pp. 175-176).

Por consiguiente se hace preciso puntualizar aquellos niveles de abstracción que pasa el niño y que exponen estas autoras. Para este trabajo se hace pertinente señalar los puntos más relevantes y los utilizados, de allí que se haga énfasis sobre el capítulo de la “Evolución de la escritura”, sin dejar de señalar aquellas dificultades y demás asuntos importantes que transversalizan este proceso del niño, tales como los aspectos formales del grafismo y su interpretación: letras, números y signos de puntuación; la lectura con imagen; lectura sin imagen; el dialecto e ideología.

Es así como estas autoras para “La evolución de la escritura”, la clasifican en 5 niveles. En el primer nivel llamado presilábico los niños entre los 3 y 4 años llegan a percibir que las “rayitas” u “hormiguitas” que ven en los textos son grafismos y no simples líneas. Así pues comienzan a introducir dichos grafismos que son una especie de garabatos que escriben de forma espontánea y los leen libremente. En este nivel, el niño escribe grafías que no se

corresponden con los sonidos que representan y hace “grafismos” que no coinciden con las letras convencionales del alfabeto. Asimismo, aparecen intentos de correspondencia figurativa entre la escritura y el objeto, es decir, la correspondencia se establece entre aspectos cuantificables del objeto y aspectos cuantificables de la escritura. Por ejemplo, mayor número de grafías, grafías más grandes o mayor longitud del trazado total si el objeto es más grande. En últimas en “este nivel *la lectura de lo escrito es siempre global*, y las relaciones entre las partes y el todo distan mucho de ser analizables: así, cada letra vale por el todo” (Ferreiro y Teberosky, 2013, p. 249).

En el segundo nivel, el niño se encuentra en etapa presilábica aún, pero a medida que pasa el tiempo e interactúa, empieza a descubrir que esos grafismos son letras, como aquellas que ha visto en su entorno, a saber, afiches, publicidad, letreros, entre otros. En consecuencia, comienza a introducir letras (grafismos convencionales) o por lo menos a aproximarse a estos, acompañados en ocasiones de números y otros signos de uso social. Adicional a lo anterior, la pregunta por la coherencia lógica de la escritura y la lectura aparece. El niño llega a la hipótesis sobre la diversa extensión de las palabras: hay palabras y frases más largas que otras, y por lo tanto su escritura debe modificarse de acuerdo con la extensión de las palabras. Simultáneamente, descubren también que no todas las palabras se escriben con las mismas letras, utilizando grafismos distintos para las diferentes palabras que escriben: “El niño trata de respetar exigencias, a su juicio, básicas, que son la cantidad de grafías (nunca menor que 3) y la variedad de las grafías” (Ferreiro y Teberosky, 2013, p. 254).

En últimas, el niño toma conciencia de la composición sonora variable de las palabras (no todas suenan igual) y de acuerdo con ello modificará la variedad de grafías (palabras que suenan distinto, se escriben con letras distintas), aunque no busque aún la correspondencia entre la grafía y el sonido.

Más adelante, después de manifestarse la hipótesis de cantidad y cualidad (variedad), el niño descubre que estas no son suficientes para la producción y comprensión de la escritura como la de los adultos, de allí que reorganice y organice sus hipótesis, construyendo así la hipótesis silábica (tercer nivel). En consecuencia, el niño entra en la escritura fonética, la cual consiste en lograr una correspondencia de una parte sonora de la palabra con una o unas letras que la representan. Inicialmente, cada parte sonora es una “sílabas”, y a cada sílabas le hace corresponder una grafía. En este momento, el niño no tiene presente el valor sonoro convencional, sino que le hace corresponder a cada parte sonora una “letra cualquiera”, hasta que se entera que a cada parte sonora le debe hacer pertenecer la grafía que convencionalmente representa alguno de sus sonidos. En otras palabras, se da una escritura silábica inicial sin valor sonoro convencional, es decir, la partición sonora de la palabra no es estrictamente silábica. Por otra parte, en la medida que avanza, se evidencia una escritura silábica ahora sí estricta, donde en efecto, la partición sonora de la palabra es estrictamente silábica: “En este intento, el niño pasa por un período de la mayor importancia evolutiva. [...] La hipótesis silábica es una construcción original del niño, que no puede ser atribuida a una transmisión por parte del adulto” (Ferreiro y Teberosky, 2013, pp. 255-259).

Cabe resaltar que para este tercer nivel “la hipótesis silábica puede aparecer con grafías aún lejanas a las formas de las letras, tanto como con grafías bien diferenciadas” (Ferreiro y Teberosky, 2013, p. 256). Asimismo, el análisis lingüístico puede darse desde las partes de la palabra o las partes de la oración, el asunto es esa búsqueda de las unidades menores que componen la totalidad que se intenta representar por escrito. En últimas, en este nivel entra en conflicto la hipótesis silábica, especialmente con la hipótesis de cantidad, ya que la partición de las sílabas usualmente se hace con dos grafías, pero cuando se encuentran con monosílabos, el niño halla la dificultad. Sin embargo, gracias a ello es que llega al cuarto nivel como se verá a continuación.

Para este nivel, más que ser uno, constituido con sus respectivas características y fundamentos sólidos, es un período de transición de lo silábico a lo alfabético: “El niño abandona la hipótesis silábica y descubre la necesidad de hacer un análisis que vaya ‘más allá’ de la sílaba por el conflicto entre la hipótesis silábica y la exigencia de cantidad mínima de grafías” (Ferreiro y Teberosky, 2013, p. 260). Es decir, convive la representación de una letra para cada fonema y de una letra para cada sílaba. Así que por ejemplo surgen preguntas tales como “¿cuál es la *to*?” y luego “cuál es la *t*?”. No obstante, en la medida que va coordinando dichas hipótesis logra llegar al siguiente nivel.

El último y quinto nivel llamado “Alfabético”, hace parte del final de esta evolución. “Al llegar a este nivel, el niño ha franqueado la ‘barrera del código’; ha comprendido que cada uno de los caracteres de la escritura corresponden a valores sonoros menores que la sílaba, y realiza sistemáticamente un análisis sonoro de los fonemas de las palabras que va a escribir” (Ferreiro y Teberosky, 2013, p. 266). Es importante destacar que al principio se presentarán inconsistencias y además de ello, las autoras señalan que el hecho de que el niño se encuentre en este nivel, no significa que haya superado todas las dificultades, incluso los niños de 6 y 7 años pueden aún encontrarse en un nivel preoperatorio. Para terminar, en caso de no estarlo, sí se enfrentará a las dificultades ortográficas, pero estas no deben ser confundidas con la comprensión del sistema de escritura.

Como se pudo observar a lo largo de toda esta evolución, se manifiestan hipótesis, confusiones, reorganizaciones y demás, por parte del pequeño. Además, durante estas etapas se producen los *errores constructivos* que tiene que ver con lo que quiso representar el niño y aparentemente los vemos como fallas. Estos errores, son diferentes a los *aspectos figurativos* que tienen que ver con la calidad del trazado.

En otra instancia, las autoras señalan el asunto de los aspectos formales del grafismo y su interpretación: letras, números y signos de puntuación. Las autoras comienzan por señalar el tema de la cantidad y cualidad, que en la escritura hace su aparición en el momento que el niño se adentra en este conocimiento. En términos generales, el infante empieza a movilizarse dentro de la cantidad de letras que debe tener una palabra y qué tipo de letras son. Allí se pueden manifestar confusiones llamadas de “coordinación”, donde al niño se le dificulta comprender la cantidad mínima y la especificidad de caracteres. En su libro “Alfabetización, teoría y práctica”, Emilia Ferreiro profundiza en esta dificultad que ella llama *problemas en la relación entre el todo y las partes*, Ferreiro (1998) afirma:

Desde el momento en que una escritura es considerada como un compuesto de partes (y particularmente desde el momento en que se establece lo que hemos llamado ‘la hipótesis de cantidad mínima’), la coordinación de estas partes con la totalidad constituida comienza a aparecer como problemática (p. 31).

Por ende, la autora trata de realizar una especie de clasificación para diferenciar esos fenómenos de cantidad y cualidad. El primero se denomina *diferenciaciones cuantitativas intra-relacionales*. Esta tiene que ver con la cantidad mínima de letras que una escritura debe tener para permitir una interpretación (independiente de cualquier otra consideración). “Este modo de diferenciación entre textos “interpretables” y “no interpretables” evoluciona hacia la consideración de dos límites intrínsecos: a la vez un mínimo y un máximo que determina el rango de variaciones cuantitativas permitidas” (Ferreiro, 1998, p. 73).

El segundo, *diferenciaciones cuantitativas inter-relacionales (no sistemáticas)*. Esta tiene que ver con, “la cantidad de letras que un texto debe tener con respecto a un referencial externo que no es estable. Este referencial externo puede ser objeto referido o cualquier otra

representación escrita producida (más o menos letras que otro nombre ya escrito, para poder tener una representación diferente)” (Ferreiro, 1998, p. 74).

El tercero, *diferenciaciones cuantitativas inter-relacionales (sistemáticas)*. Se relaciona con:

la cantidad de letras que un texto debe tener con referencia a un marco referencial externo que es considerado como fijo (tantas letras como sílabas o como fonemas hay en una palabra). En este caso se ponen en relación dos sistemas: el sistema sonoro y el gráfico. Las correspondencias son válidas para todos los casos (Ferreiro, 1998, p. 74).

El cuarto ya tiene que ver con el asunto cualitativo denominado *diferenciaciones cualitativas intra-relacionales*:

Se expresa por el requisito de la variación interna, según el cual un texto escrito no puede tener la misma letra repetida. Un nombre escrito debe tener letras diferentes. Los niños [...] habitualmente adoptan un límite muy claro: la misma letra no puede aparecer más de dos veces en la misma escritura (Ferreiro, 1998, p. 74).

El quinto, *diferenciaciones cualitativas inter-relacionales (no sistemáticas)*.

Para tener dos interpretaciones diferentes debe haber una diferencia objetiva en los textos mismos. Si un texto “dice” tal o cual el nombre, el texto siguiente debe presentar una diferencia cualitativa (es decir, este nuevo texto no puede tener las mismas letras en el mismo orden) (Ferreiro, 1998, p. 74).

El sexto y el último, *diferenciaciones cualitativas inter-relacionales (sistemáticas)*.

Resulta de la posibilidad de determinar cuáles letras y en cuál orden constituyen un nombre con respecto a un referencial externo fijo. En este caso, las letras ya no son

cualesquiera [...] sino que asumen valores estables (silábicos o fonéticos). El requisito de utilizar unidades gráficas similares para unidades sonoras similares no obliga a la adopción del valor sonoro convencional de las letras, pero habitualmente es esto lo que ocurre porque los niños no inventan enteramente el sistema de escritura: ellos descubren las leyes del sistema que ha sido construido socialmente (Ferreiro, 1998, p. 75).

Una vez detallados estos fenómenos de cantidad y cualidad, se puede continuar con los demás aspectos que se presentan en el proceso del niño ante este objeto de conocimiento. El tema ahora sí de las letras y los números tiene que ver con que el infante puede presentar problemas de clasificación, los cuales consisten en confundir números con letras: “La misma combinación (por ejemplo, una línea vertical con una línea circular contigua) es llamada letra -como en b o d- o número -como en 9-” (Ferreiro, 1998, p. 30). Es común que los niños manifiesten problemas con estos dos sistemas de representación, así como también una misma letra puede variar según el contexto. Las autoras explican que lo más común es que la denominación del número se aplique a la letra y no a la inversa, esto es curioso ya que tiene que ver entonces con una anterioridad psicogenética de los números en tanto formas gráficas. Además, estos son tan solo 10 grafías, mientras que las letras son 27. De allí que Ferreiro y Teberosky, señalen también 5 niveles para mostrar cómo los niños empiezan a aprender determinada cantidad de consonantes, hasta que logran conocer todo el abecedario. Asimismo, dentro de los problemas de clasificación está el de la confusión ante la letra cursiva.

En cuanto a los signos de puntuación, estos suelen ser enseñados en los primeros años de primaria porque: “nos ubicamos aquí en el terreno de conocimientos socialmente transmitidos y ‘deductibles’. Los signos que acompañan a las letras [...] tiene cada uno su propio nombre,

además de una función no siempre fácil de identificar” (Ferreiro y Teberosky, 2013, p. 71). Para este caso las autoras realizaron también una clasificación de 5 niveles con los chicos de preescolar de su investigación, empezando por un primer nivel en que no hay diferenciación entre los signos de puntuación y letras, y utiliza la misma denominación. Sin embargo, a medida que avanza los puede reconocer más, y en el quinto nivel ya logra asimilar una diferenciación, puesto que como lo mencionaba Vygotsky (1995): “El lenguaje escrito exige un trabajo consciente, porque su relación con el habla interna es diferente de la de habla oral: ésta precede al habla interna en el curso del desarrollo, mientras que el habla escrita va detrás del habla interna y presupone su existencia” (p. 176).

En otra instancia, pasando a la lectura con imagen, así como en los casos anteriores, se presentan también ciertos fenómenos que llaman la atención. Pues el dibujo en los primeros años de los infantes constituye un sistema de representación significativo para ellos. De manera que el niño se ve expuesto y puede presentar una indiferenciación inicial entre dibujo y escritura, ya el texto es considerado como etiqueta del dibujo, debido a que como lo menciona Piaget “La escritura también es un objeto simbólico, es un sustituto que representa algo. Dibujo y escritura -sustitutos materiales de algo evocado-” (Ferreiro y Teberosky, 2013, p. 82).

Teniendo presente lo anterior, las autoras también señalan 3 momentos muy importantes que tienen que ver con aquella indiferenciación entre dibujo y escritura, y la superación de esto. El primer momento es llamado *Divorcio entre descifrado y sentido*, donde básicamente el niño busca el sentido del texto a partir de la imagen. El segundo, se denomina *Conflicto entre descifrado y sentido*, el cual consiste en que el chico tiene la capacidad de anticipar el sentido del texto a partir de la imagen, sin embargo, intuye que el texto no es completamente predecible a partir de la imagen: “Opta, entonces, por el descifrado para encontrar el sentido

preciso pero, al hacerlo, pierde el sentido, al quedar atrapado en las exigencias de un descifrado exacto” (Ferreiro y Teberosky, 2013, pp. 132-133). El tercer y último momento es la *Coordinación entre descifrado y sentido* como su nombre lo indica, el niño llega a coordinar el descifrado con la búsqueda del sentido, pero pasa por un proceso antes de llegar al resultado final, de allí que haga determinadas autocorrecciones. Cabe resaltar que dentro de estos 3 momentos también existen otros “subniveles” que el niño va superando.

Después de lo expuesto, el escolar se enfrenta a la lectura sin imagen, donde básicamente su mayor dificultad es lograr las separaciones entre palabras en la escritura, ya que las autoras quisieron observar esto utilizando por ejemplo esta oración: “ELOSOCOMEMIEL”, varios son los niños expuestos ante ejemplos de este tipo, dando múltiples y llamativas respuestas, pero en algo que coinciden las investigadoras es que a los chicos les cuesta reconocer los artículos y las palabras plenas o funcionales. Ferreiro y Teberosky lo logran clasificar en 3 momentos donde se observa una progresión: solamente los sustantivos están representados; los sustantivos y el verbo están representados; los artículos también están representados. Estos son los niveles que experimenta el niño a medida que avanza en la respectiva identificación de la parte de la oración, no obstante, es importante señalar que a los chicos se les dificultaba bastante llegar al último nivel; es recurrente que escriban oraciones o las separen así: “eloso come miel” o “papá patea lapelota” y las autoras llegan a varias conclusiones: “el problema es siempre el mismo: hay un ‘sobrante’ de texto, con respecto a las expectativas del niño y las diversas conductas observadas corresponden a intentos más o menos exitosos de anular esta perturbación” (Ferreiro y Teberosky, 2013, p. 173).

Por lo ya mencionado, se llega a la pregunta: ¿el niño espera tantos trozos de escritura como sustantivos enunciados, o tantos trozos de escritura como objetos representados? Por lo que las autoras señalan que la escritura es una manera particular de representar objetos o, si

se prefiere, una manera particular de dibujar. Tal como lo decía Vigotsky (1973), “puede sostenerse, entonces que la escritura aparece como una manera particular de representar ciertas propiedades de los objetos (sus nombres). Puesto que los nombres no son analizados en tanto palabras sino en tanto propiedades de objetos” (Citado en Ferreiro y Teberosky, 2013, p.180).

Finalmente, Ferreiro y Teberosky se detienen en un tema que se presta a la discusión sobre el dialecto y la ideología, ya que es común que los niños campesinos por ejemplo, digan “juimos”. Ante esto, se pueden presentar interrogantes y deseos de corrección inmediata. Sin embargo, las autoras invitan a las instituciones educativas que no sean reacios y estrictos ante este tipo de manifestaciones, pues hace parte de la diversidad cultural y dialectal de cada país, por ende se debe respetar las variantes dialectales. Señalan que lo más importante es comprender ese significado que se quiso transmitir.

2. Incidencia pedagógica en el desarrollo de la producción escrita

2.1 Introducción

Para la elaboración del presente trabajo, se ha tomado como fundamento la teoría de la psicóloga y pedagoga argentina Emilia Ferreiro, la cual propone un conjunto de postulados de gran relevancia junto a la también argentina, psicóloga y profesora Ana Teberosky, en *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* y *Alfabetización, teoría y práctica*, con relación a la construcción de la escritura en el niño, la concepción de la escritura como un sistema de representación de la realidad, los problemas cognitivos involucrados en la composición de la escritura en los niños y la práctica pedagógica o espacio escolar para el desarrollo de dicho proceso.

Por lo cual, dichas obras serán la guía y la base para analizar primero la producción escrita de los estudiantes de grado 2° del Liceo Pino Verde y de la Institución Normal Superior de la ciudad de Pereira, Risaralda. Y segundo, las 18 observaciones de clase que se realizaron en ambos centros educativos. Por una parte, en las dos instituciones se intervino en tres ocasiones con el fin de recolectar dichas producciones, las cuales fueron realizadas por los estudiantes sin ayuda alguna, sino únicamente con las consignas bajo las cuales se les solicitaba la creación de los textos. El primer texto solicitado y que los estudiantes realizaron fue el cuento, catalogado dentro del texto narrativo. Y la otra producción fue la carta como texto expresivo que comunica ideas y preferencias atendiendo a un contexto comunicativo. La última intervención fue para que volvieran a redactar el cuento y observar avances. Por otra parte, las observaciones de clase se llevaron a cabo con el objetivo de registrar y posteriormente revisar la metodología, la planeación, las herramientas de las docentes del área de lenguaje, al igual que reconocer la manera en que dichas prácticas inciden en el desarrollo del lenguaje escrito y en sí, determinan su producción.

Por lo anterior, se hace pertinente primero que todo, caracterizar la población y sus respectivos componentes. En segunda instancia, es necesario describir y explicar el método para la recolección de datos. En tercera medida se argumenta el tipo de textos elegidos de acuerdo con los Derechos Básicos de Aprendizaje y los Estándares Básicos de Competencia en Lenguaje, así como también el análisis cualitativo de dichas producciones. Finalmente, se describe y se analiza la incidencia pedagógica y el contexto escolar.

2.2 Caracterización de colegios y población, a partir de diferentes aspectos

Para la caracterización de las instituciones educativas Liceo Pino Verde (sector privado) y la Escuela Normal Superior el Jardín de Risaralda (sector público), se tendrán en cuenta 6 aspectos a partir de los cuales se reconocerán los elementos principales de cada contexto escolar, los cuales se ven involucrados en el proceso de la enseñanza del lenguaje escrito y del aprendizaje del mismo.

Cabe aclarar que cada uno de estos componentes y lo que se pudo conocer de los mismos, fue con base en lo recolectado en los espacios de refuerzo de la lectura y de la escritura especialmente, y en momentos de esparcimiento dentro de la institución educativa. Además, cada uno de los siguientes aspectos se redactan con la información de los 2 grupos en que se realizó la observación para la redacción del diario de campo y el asunto de la incidencia pedagógica. Sin embargo, el análisis de las producciones escritas se hizo únicamente con una población de 15 niños de cada grupo de estudiantes, con el objetivo de hallar más precisión en los datos recolectados.

a) Componente familiar.

Para el caso de los estudiantes del Liceo Pino Verde, se encontró que la mayoría de los niños cuentan con un grupo familiar nuclear, conformado por un papá, una mamá, una abuela o abuelo y uno o varios hermanos. De otro lado, la mayor parte de los estudiantes afirma que

ambos padres trabajan, lo cual hace que haya un familiar que les ayude en el cuidado y en la realización de las tareas. Además, los niños cuentan sobre diferentes actividades familiares como lo son viajes al extranjero, celebrar la navidad, ir al cine, compartir en la finca de uno de los familiares o de los padres, y demás espacios que muestran el fortalecimiento de los tiempos de calidad familiar. No obstante, es importante mencionar que los menores también afirman que alguno de sus padres vive en el exterior y otros que viajan muy a menudo por cuestiones de negocios. Esto, hace que los chicos se encuentren menos acompañados en los procesos de lectura y escritura, y por lo tanto hayan falencias.

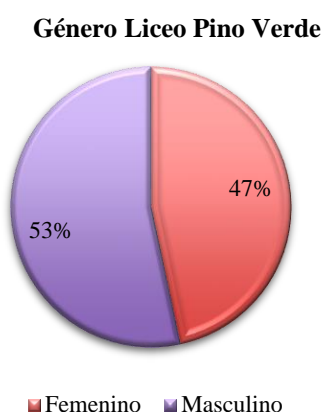
Para el caso de los estudiantes de la Escuela Normal Superior, fue posible determinar que hay una variedad o diversidad a diferencia del Liceo Pino Verde, ya que para los estudiantes de esta Institución existen diferentes contextos familiares con diferencias muy marcadas entre cada una de ellas. Se reconoció estudiantes que hacen parte de una familia nuclear, conformada por papá, mamá y hermanos, pero también se encontraron estudiantes que conviven únicamente con la mamá y sus hermanos; otros estudiantes conviven con la mamá, algunos tíos, primos y hermanos; y otros con su mamá, la pareja de su madre y sus hermanos o solo sus abuelos. También, la mayoría de los niños mencionó compartir con sus familias en actividades como ver una película, pasar un fin de semana con el padre de familia (quienes no conviven con él), ir a piscina y visitar a familiares como primos y abuelos.

Algunos de los estudiantes, aproximadamente un 30%, manifestaban con frecuencia una preocupación con quedarse atrasados, ya que la mamá se enojaba y por lo tanto los castigaría. Si bien algunas de las madres de los estudiantes trabajan, puede afirmarse que son en menor cantidad que las madres de los estudiantes del grado segundo del Liceo Pino Verde.

b) Género y edad.

El grado 2° B del Liceo Pino Verde está conformado por 25 estudiantes de los cuales 11 son niños y 14 niñas (Gráfica 1). Para el mes de noviembre del año 2018 los estudiantes se encontraban con 6 y 7 años, en su mayoría, 7 años. Al tratarse de un rango equilibrado de edades se puede evidenciar que los niños hacen fuertes lazos de amistad, compañerismo, convivencia y empatía.

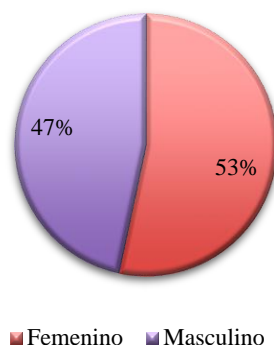
Gráfica 1.



El grado 2° de la Escuela Normal Superior, está conformado por 29 estudiantes, de los cuales 15 son niñas y 14 niños (Gráfica 2). La diferencia de edades no es muy amplia, los estudiantes se encuentran en un rango entre los 6 y 8 años; siendo tres estudiantes quienes tienen 8 años y el resto entre 6 y 7 años. El hecho de que las edades se mantengan en un rango no muy distante, permite que los estudiantes conserven relaciones propias de dichas edades, en las que los "conflictos" no se salen del marco de lo *normal*. Sin embargo, en ocasiones se presentaban burlas hacia un compañero que presentaba dificultades de dicción, o hacia alguna característica singular de otro niño.

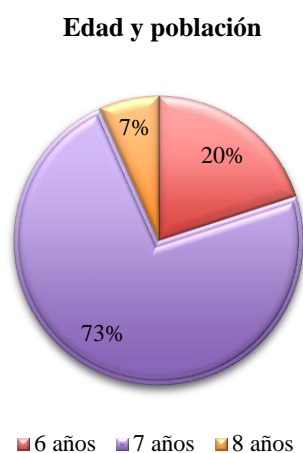
Gráfica 2.

Género Escuela Normal Superior



Ambas instituciones cuentan con una edad promedio de 7 años, siendo esta la edad estándar que tienen los niños que cursan el grado 2° en los centros educativos de Colombia. Para el caso de las diferencias, como los son los 6 y los 8 años de los estudiantes de estas instituciones, es interesante que quienes están por debajo de los 7 años, es decir, quienes tienen 6 años son en su mayoría los niños de la institución privada, mientras que quienes están por encima de la edad estándar con una edad de 8 años, son los niños de la institución pública. Esta diferencia podría apuntar hacia las dificultades presentes en la educación pública, en la que los estudiantes son más vulnerables a los fenómenos de reprobación y por lo tanto repetir los años escolares, así mismo como a la deserción escolar como consecuencia de las dificultades que presentan los hogares con mayores problemáticas socioeconómicas que recaen sobre el factor educativo de los menores.

Gráfica 3.



c) Componente académico.

El Liceo Pino Verde, de acuerdo con su misión educativa, es una institución colombo bilingüe y por lo tanto enfatiza en el aprendizaje del inglés como segunda lengua; el plan de calidad del colegio está diseñado con el fin de formar personas integrales, excelentes, disciplinadas y competentes.

Además de esto, se pudo evidenciar durante los momentos de observación, que los docentes de la institución trabajan de forma articulada, en la que de manera conjunta hace énfasis en una temática propuesta mediante el Proyecto Educativo Institucional (PEI) desde la disciplina o área del conocimiento correspondiente.

Por otro lado, la Escuela Normal Superior tiene por misión lo siguiente: “Formar maestros y maestras con altos niveles de calidad ética, moral e intelectual, para el ejercicio de la docencia en preescolar y básica primaria, y atender en forma directa la demanda educativa en los niveles de preescolar, básica y media, acorde con las políticas oficiales” (Normal Superior Risaralda, 2013).

A diferencia del Liceo Pino Verde, los estudiantes de la Escuela Normal Superior del grado segundo, tienen una docente encargada, quien a su vez es la directora de grupo, y la cual les dicta todas las asignaturas. Fue notorio que para el fortalecimiento del lenguaje escrito, la docente les solicitaba constantemente escribir en casa con base en una lectura elegida a gusto personal y que a su vez debían realizar fuera de la institución.

d) Componente social.

Las relaciones interpersonales que sostienen los estudiantes de ambas instituciones son de gran importancia para realizar el presente análisis, teniendo en cuenta que los medios sociales se hacen un factor fundamental a la hora de construir el lenguaje escrito, además que cada individuo como sujeto de una comunidad comprende y representa la realidad a partir del lenguaje.

Tanto los estudiantes del Liceo Pino Verde como los estudiantes de la Escuela Normal Superior manejan una sana convivencia con sus pares. Para el caso de los estudiantes del Liceo Pino Verde se encontró a nivel general que los estudiantes se desenvuelven en sanos contextos familiares, académicos y de actividades extraclase; entendiéndose el adjetivo "sanos" como todas aquellos ejercicios y situaciones que propician la salud mental de los menores, en las que se evitan experiencias que conlleven a traumas psicológicos. Es por esto que fue factible evidenciar la participación de los estudiantes, la realización de juegos y dinámicas recreativas con sus compañeros, el diálogo y la seguridad (propia de la edad) para relacionarse con los demás.

De igual manera, los estudiantes de la Escuela Normal Superior poseen espacios sólidos de relación y convivencia, lo cual permite que el aprendizaje sea logrado mediante las relaciones interpersonales en las que es de gran importancia el juego y las actividades lúdicas generadas en espacios recreativos por los estudiantes mismos. Los escolares manifiestan ser

parte de contextos en los que se propicie un ambiente óptimo para el desarrollo de los mismos, espacios en los que se comparte con amigos y familia, lo cual es fundamental para la adquisición del lenguaje tanto oral como escrito.

Cabe resaltar, que en las instituciones públicas del país, es más frecuente encontrar problemáticas serias, como abusos, maltrato intrafamiliar, drogadicción, entre otros. No obstante, por lo menos para este grado 2° no se encontraron dificultades tan severas, es decir, solo se encontraron tres casos en que los niños se notaron afectados por disfunción familiar.

e) Componente económico.

El aspecto económico, si bien no es lo principal para el desarrollo del lenguaje escrito y del aprendizaje como tal, sí marca una diferencia entre estudiantes que reciben mayores recursos que quienes no cuentan con la suficiente ayuda económica. Para este caso, se tendrá en cuenta el contexto económico de los estudiantes y a su vez el de la institución en la que se encuentran matriculados.

En primer lugar, se tiene una institución privada ubicada en la zona campestre de la ciudad de Pereira, como lo es el Liceo Pino Verde; clase alta. Los estudiantes de dicho colegio se encuentran con la oportunidad de tener diferentes espacios de gran importancia para el desarrollo del aprendizaje, entre los cuales se cuenta con una amplia biblioteca, gran diversidad de libros y espacios para la lectura, un amplio restaurante en el que los niños reciben cada día un almuerzo balanceado y también, cuentan a diario con el refrigerio en la media mañana. Además, la institución posee diferentes parques, tanto para los estudiantes de jardín, como para los estudiantes de primaria y para quienes estén en secundaria; los chicos tienen clases de natación dentro del colegio, cuentan con zonas verdes adecuadas con sillas, 2 baños para niñas y 2 para los niños.

Adicionalmente, se pudo observar que durante algunas sesiones los estudiantes contaban con dispositivos electrónicos como lo son las "tabletas", una para cada estudiante, por medio de las cuales realizaban las actividades solicitadas por la maestra. Así mismo, se evidenció que la docente hacía uso del vídeo beam para enseñar la temática de los medios de comunicación. De este modo, se pudo reconocer la importancia de fortalecer las actividades educativas con diferentes tareas que son posibles desde la utilización de recursos como las TIC.

En segundo lugar, se tuvo presente la institución de carácter público, Escuela Normal Superior. Este colegio permite a los niños de la básica primaria una sede particularmente para ellos, separada de la sede de la básica secundaria; los niños de primaria cuentan con una cancha grande de microfútbol, que a su vez funciona como patio para la recreación de los estudiantes. Se cuenta con una cafetería, baños para niños y otro para las niñas. Debido a que se trata de un espacio destinado solamente para los estudiantes de la básica primaria, podría decirse que se trata de un lugar que cuenta con lo necesariamente requerido para las actividades escolares de los niños.

El aula en la que los estudiantes del grado 2° observado reciben sus clases, es un aula que cuenta con un televisor, el cual pudiera ser utilizado para el fortalecimiento de las temáticas abordadas en la clase, el cual se utilizó únicamente en dos ocasiones. Además de este recurso, las clases de lenguaje se ven apoyadas por los textos que provee el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para cada grado, haciendo entrega de un texto por estudiante. Estas cartillas fueron utilizadas en gran medida para el desarrollo de las actividades del área de lenguaje, llevando a cabo el fortalecimiento de la producción de textos y la comprensión de lectura.

Adicional a esto, los niños de la Escuela Normal Superior, cuentan con una supervisión responsable por parte de los directivos para reconocer qué cantidad de estudiantes asiste a la

institución sin llevar algo para comer en las horas de descanso, y de tal manera lograr suplir esta necesidad con la entrega de un refrigerio. Por lo cual, se ha podido observar que en esta población escolar, existe un mayor índice de vulnerabilidad, en comparación con el Liceo Pino Verde, en cuanto a necesidades pertenecientes al factor económico y su financiación para una educación de calidad.

f) Componente actitudinal.

El eje comportamental del Liceo Pino Verde se basa en la autonomía de los estudiantes, desde donde se fomenta el respeto y la disciplina de los niños, niñas y adolescentes. Al tomar la autonomía como aspecto para fortalecer el comportamiento de los estudiantes, se observa que los directivos y docentes de esta institución no se inclinan hacia la prohibición y constante reiteración del cumplimiento de una serie de requisitos o normas, sin duda alguna la comunidad educativa se mueve bajo un manual de convivencia, pero es un factor interesante que los estudiantes se sientan cómodos en la institución y que por lo tanto desean comportarse de manera respetuosa y comprometida dentro de ella. Para explicar esto, es preciso ejemplificar a través de distintas acciones observadas en la institución: los estudiantes del grado 2° en el que se realizó la observación, se quitaban los zapatos al momento de ingresar al salón y podían estar en medias mientras recibían la clase con el objetivo de refrescarse después del descanso y sentirse más cómodos.

También, se observó que los niños podían asistir a la institución con los tenis de su escogencia, es decir, del color y estilos deseados sin necesidad de cumplir con un color general que sea el solicitado por la institución para portar el uniforme. Además, los estudiantes podían utilizar los accesorios deseados y con los cuales se sintieran cómodos, como es el caso de pulseras llamativas, relojes de colores, gafas grandes y decorativas, gorras, entre otros. Adicionalmente, se encontró que en la institución no hay un timbre que

les indique a los estudiantes el momento de salir al descanso y de ingresar al salón, sino que por medio de la instrucción de algunos docentes los estudiantes se dirigían al salón, incluso, la gran mayoría de los estudiantes llegaban al aula de clase de forma autónoma al observar la hora en la que con frecuencia se regresa al salón de clases.

Dentro del aula, la docente utiliza varios recursos para lograr la atención, el silencio y la participación de sus estudiantes como los juegos, canciones y conversaciones en las que se propiciaba la reflexión de la importancia del respeto a la profesora y a los compañeros de clase, y la necesidad de siempre tener un excelente comportamiento dentro y fuera de la institución educativa.

Cada uno de estos aspectos permite reconocer el objetivo hacia donde se direcciona el componente actitudinal y comportamental de la institución. Al permitirles a los estudiantes utilizar los zapatos y accesorios deseados, les están dando la oportunidad de sentirse cómodos y a su vez dan lugar a la libertad de expresión, evitando una única forma de portar el uniforme. De igual forma, el hecho de que los estudiantes no escuchen el timbre para ingresar al salón, les permite desarrollar la autonomía y la responsabilidad de regresar para tomar la clase, y por lo tanto hace que el aprendizaje sea una decisión tomada por cada uno de los niños que busca asistir con puntualidad.

De otro lado, respecto a lo encontrado en la Escuela Normal Superior, fue posible determinar que se trata de una metodología más conductista, en la que la docente directora de grupo constantemente les plantea a los estudiantes las pautas de comportamiento y les reitera con frecuencia el cumplimiento de las mismas: no hablar en voz alta, concentrarse con la realización de las tareas, portar de forma limpia y adecuada el uniforme, levantar la mano para hablar, respetar a los compañeros, entre otras.

Los estudiantes de primaria de esta institución cuentan con el sonido del timbre que indica la hora para salir y entrar al descanso, sin embargo, esta indicación es dada por la profesora en la medida que los estudiantes hayan terminado la actividad propuesta para el desarrollo de la clase. Desde lo observado, los estudiantes del grado 2° no entran con exactitud al aula de clases, pues en diferentes ocasiones pasados alrededor de 15 minutos la docente se acercaba a solicitarles el ingreso al salón.

Asimismo, se observa lo importante que es para los docentes y para la institución misma el correcto uso del uniforme de educación física o diario en los días correspondientes y con el color de zapatos y accesorios adecuados, que no sean de colores distintos al del atuendo. También, se puede afirmar que el comportamiento de los niños es acorde a la edad en la que se encuentran y por lo tanto se observan situaciones de bromas, risas, conflictos de menor grado y dispersión, lo cual es seguido por la docente, con el fin de lograr un ambiente silencioso y calmado para el adecuado desarrollo de la clase.

2.3 Método para la recolección de datos

2.3.1 Diseño.

Para este trabajo se utilizaron dos diseños de investigación, a saber, diario de campo y rejilla evaluativa de producción textual. El primero fue aplicado durante 6 meses, de finales de octubre del 2018 a principios de junio del 2019, mientras que las producciones se realizaron aproximadamente cada 2 meses, una empezando, otra a mediados y la última finalizando el semestre.

2.3.2 Participantes del diario de campo.

En el Liceo Pino Verde se tuvo en cuenta la observación de 25 estudiantes de los cuales 11 son niños y 14 niñas entre los 6 y 7 años, en su mayoría de 7 años. Por otra parte, la docente

tiene aproximadamente 32 años y es licenciada en pedagogía infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira. En otra instancia, para la Institución Normal Superior se tuvo presente la observación de 29 estudiantes, de los cuales 15 son niñas y 14 niños. La diferencia de edades no es muy amplia, los estudiantes se encuentran en un rango entre los 6 y 8 años; 3 estudiantes de 8 años y el resto del grupo entre 6 y 7 años. En cuanto a los docentes, el primero que hizo parte de la finalización del grado 1° es un hombre entre los 45 y 50 años, normalista superior, mientras el segundo, es una mujer aproximadamente de 59 años, normalista superior también.

Cabe resaltar que se eligieron 2 sectores diferentes, uno público donde suelen asistir chicos de clase media, especialmente baja; y el privado donde van niños de clase alta. Se hizo de esta manera siguiendo las investigaciones de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (2013), puesto que ellas plantean que “los niños de clase baja son quienes comienzan el aprendizaje escolar al comenzar la escolaridad primaria, mientras que los de clase media no hacen más que continuar un aprendizaje iniciado con anterioridad” (p. 43). Asimismo, ella destaca que el número de jardines infantiles es insuficiente en Argentina por lo que los niños de clase baja no tienen en muchas ocasiones oportunidades de acceder. Si bien es un asunto ocurrido en otro país, no es ajeno a la realidad colombiana y es preciso analizar este asunto, ya sea para confirmarlo o desmitificar el prestigio de una institución privada.

2.3.3 Participantes para la rejilla evaluativa de producción textual.

Para ambas instituciones sólo se eligieron 15 estudiantes de cada grupo para un total de 30 niños y niñas, entre los 7 y 8 años. Para el caso de la Normal Superior son 7 niños y 8 niñas, al igual que para el Liceo Pino Verde. La población de la primera institución será denominada en ciertas ocasiones como grupo 1 y la segunda, como grupo 2.

2.3.4 Instrumento y procedimiento.

Para observar y analizar la incidencia pedagógica en el lenguaje escrito se aplicó un diario de campo, el cual permite registrar aquellas observaciones y fenómenos interesantes que se presentan dentro del aula de clases. Este está compuesto por cuatro puntos: el primero es la respectiva fecha, el segundo es el propósito donde se plasma lo que se desea buscar y analizar de la dinámica de la clase, este punto va de acuerdo con las temáticas de la sesión y se enfoca en la enseñanza del lenguaje escrito. Allí también se logra determinar el quehacer docente, su planeación, el dominio del grupo, la relación con sus estudiantes y las pertinencias de ciertos recursos para esas actividades de lectura y escritura. El tercer punto, es el “registro de hallazgos e información” donde se hace una descripción detallada de lo que sucede en las horas de clase. Como cuarto y último punto, está la “interpretación de los datos o hallazgos”, donde precisamente se hace un análisis de lo registrado según los Derechos Básicos de Aprendizaje, los Estándares Básicos de Competencias y la teoría de Emilia Ferreiro.

Por otra parte, para analizar la producción de los estudiantes, se aplicó una rejilla evaluativa a ambas tipologías textuales diseñada por nosotras. Este instrumento cuenta con unas categorías que están relacionadas con los conceptos que propone la autora en torno a la adquisición del lenguaje escrito, para este caso se tomaron 3 y fueron adaptadas según el propósito y contexto de esta investigación. La categoría del “sistema de representación” se ajustó con la aprehensión que tenga el niño de este, el cual está ligado a un contexto, por ende, va vinculado con los Estándares Básicos de Competencias en el Lenguaje que rigen por supuesto a todos los centros educativos de Colombia, donde se determina precisamente qué competencias debe poseer el escolar para este grado. De allí que se tenga en cuenta elementos tales como: tema, tipo de texto, claridad y situación comunicativa, en últimas esto se vincula también a esa incidencia pedagógica.

La categoría de “proceso de asimilación” tiene que ver justo con esos problemas cognitivos involucrados en la construcción de la representación escrita, tanto clasificativos, cuantitativos como cualitativos, dichos problemas para ser diferenciados (los cuantitativos y cualitativos) son clasificados por Emilia Ferreiro en su obra “Alfabetización, teoría y práctica”. No obstante, es pertinente tener en cuenta lo que ella plantea: “Estoy proponiendo aquí una nueva clasificación de los modos de diferenciación que construyen los niños. La relación entre estos modos de diferenciación y los niveles de conceptualización es muy compleja” (Ferreiro, 1998, p.73), además la autora sugiere que este tipo de categorización está en construcción. Por lo cual, se hará el ejercicio de clasificar este tipo de problemas, sin embargo, lo más importante es llegar a observar si predomina más la dificultad de cantidad o cualidad, no sin antes recordar de nuevo en qué consiste cada uno:

El problema de clasificación tiene que ver con “todas las dificultades inherentes en la clasificación del material gráfico como tal” (Ferreiro, 1998, p. 30). Es decir, cuando se presentan confusiones con la “b” o “d”, al igual que con el número “9”. Asimismo, cuando les cuesta distinguir entre la letra cursiva y la de imprenta.

En cuanto al problema de “diferenciaciones cuantitativas intra-relacionales”, se refiere a la cantidad mínima de letras que una escritura debe tener para permitir una interpretación; las “diferenciaciones cuantitativas inter-relacionales (no sistemáticas), se establecen por la cantidad de letras que un texto debe tener con respecto a un referencial externo que no es estable (elegido); las “diferenciaciones cuantitativas inter-relacionales (sistemáticas)”, se establecen por la cantidad de letras que un texto debe tener con referencia a un marco referencial externo que es considerado como fijo, (sistema sonoro gráfico).

Pasando al problema de “diferenciaciones cualitativas intra-relacionales”, se expresa por el requisito de variación interna, según el cual un texto escrito no puede tener la misma letra

repetida. Las “diferenciaciones cualitativas inter-relacionales sistemáticas”, se refiere a la posibilidad de determinar cuáles letras, y en qué orden constituyen un nombre con respecto a un referencial externo fijo, (las letras ya no son sólo “letras cualesquiera”, sino que tienen su propio valor). Por último, las “diferenciaciones cualitativas inter-relacionales (no sistemática)”, tiene que ver con que para poder hacer dos interpretaciones diferentes debe haber una diferencia objetiva en los textos mismos. Una diferencia cuantitativa inter-relacional crea una diferencia cualitativa inter-relacional.

Por otra parte, la categoría del “sujeto cognoscente”, lo proponen las autoras desde Piaget y le adjudica aquellas características de un sujeto que trata de construir su propio conocimiento, formula comparación, organización, reorganización, categorización o hipótesis en la medida que atraviese los niveles de alfabetización, ya que hace parte de su proceso en la adquisición del lenguaje escrito. Al respecto, Piaget (1981) mencionaba: “El establecimiento de relaciones cognitivas [...] implican [...] una serie de estructuras construidas progresivamente por medio de una interacción continua entre el sujeto y el mundo exterior” (Citado en Baez, 2000). Sin embargo, cabe aclarar que el “sujeto cognoscente”, debido a este contexto e investigación se adapta también hacia la producción de un texto literario o expresivo y su superestructura, la cual se va asimilando cada vez más, de manera que se re-acomodan sus saberes previos y logran interpretar el nuevo objeto de conocimiento, tanto alfabético como superestructural.

Finalmente, para los índices se propusieron 3 escalas de evaluación con el fin de determinar en cuál se encuentran los estudiantes y sus producciones. Alto: para señalar el alcance de logros o no manifestación de problemas. Medio: para precisar los alcances parcialmente logrados o alguna manifestación de problemas. Bajo: para señalar los logros no alcanzados y presentación de problemas.

A continuación se podrá observar la rejilla aplicativa con las categorías y sus respectivas características ya expuestas:

2.3.5 Muestra de la rejilla.

CATEGORÍA	ÍNDICES			1	3	5
	BAJO	MEDIO	ALTO	BAJO	MEDIO	ALTO
Sistema de representación Conjunto de elementos de la producción textual que establecen una relación entre la realidad y el código escrito.	El texto no comprende los elementos (tema, tipo de texto, claridad y situación comunicativa) de producción textual de acuerdo a los parámetros de escritura de estudiantes de grado 2°.	El texto comprende ciertos de los elementos (tema, tipo de texto, claridad y situación comunicativa) de producción textual de acuerdo a los parámetros de escritura de estudiantes de grado 2°.	El texto comprende los elementos (tema, tipo de texto, claridad y situación comunicativa) de producción textual de acuerdo a los parámetros de escritura de estudiantes de grado 2°.			
Proceso de asimilación La escritura como un proceso de desarrollo donde el niño atraviesa diversos niveles y problemas cognitivos involucrados en la construcción de la representación escrita	El niño presenta problemas de clasificación.	El niño presenta ciertos problemas de clasificación (confunde números y letras, confunde la "b" o "d" por ejemplo)	El niño no presenta problemas de clasificación (confunde números y letras, confunde la "b" o "d" por ejemplo)			
	El niño presenta problemas de cantidad (problemas del todo con las partes) a. intra-relacionales b. interrelacionales (no sistemáticos) c. inter-relaciones	El niño presenta ciertos problemas de cantidad (problemas del todo con las partes): a. intra-relacionales b. interrelacionales (no sistemáticos) c. inter-relaciones sistemáticos.	El niño no presenta problemas de cantidad (problemas del todo con las partes) a. intra-relacionales b. interrelacionales (no sistemáticos) c. inter-relaciones sistemáticos.			
	El niño presenta problemas de cualidad (problemas del todo con las partes) a. intra-relacionales b. interrelacionales (no sistemáticos) c. inter-relaciones sistemáticos.	El niño presenta ciertos problemas de cualidad (problemas del todo con las partes): a. intra-relacionales b. interrelacionales (no sistemáticos) c. inter-relaciones sistemáticos.	El niño no presenta problemas de cualidad (problemas del todo con las partes) a. intra-relacionales b. interrelacionales (no sistemáticos) c. inter-relaciones sistemáticos.			
	El niño presenta problemas de cualidad (problemas del todo con las partes) a. intra-relacionales b. interrelacionales (no sistemáticos) c. inter-relaciones sistemáticos.	El niño presenta ciertos problemas de cualidad (problemas del todo con las partes): a. intra-relacionales b. interrelacionales (no sistemáticos) c. inter-relaciones sistemáticos.	El niño no presenta problemas de cualidad (problemas del todo con las partes) a. intra-relacionales b. interrelacionales (no sistemáticos) c. inter-relaciones sistemáticos.			
Sujeto cognoscente Piensa y actúa frente a las marcas escritas que la sociedad presenta e impone. Un sujeto que trata activamente de comprender el mundo que lo rodea y de resolver los interrogantes que este mundo le plantea.	El texto evidencia que el sujeto productor no formula comparación, organización, reorganización y categorización o hipótesis.	El texto evidencia que el sujeto productor formula eventualmente la comparación, organización, reorganización y categorización o hipótesis	El texto evidencia que el sujeto productor formula comparación, organización, reorganización y categorización o hipótesis.			

2.4 Tipos de textos propuestos

Para la realización de este proyecto, se tuvo en cuenta la importancia de reconocer cada uno de los elementos presentes dentro del desarrollo del lenguaje escrito en los estudiantes que cursan el grado 2° de las instituciones Liceo Pino Verde y la Escuela Normal Superior. Para ello, fue necesario solicitar a los estudiantes la escritura de manera autónoma y personal de dos tipos de textos: el cuento como texto narrativo y la carta como texto que comunica ideas, sentimientos y preferencias atendiendo a una situación comunicativa.

La razón por la cual se eligieron estas dos tipologías textuales tiene que ver con lo estipulado dentro de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), ya que es de gran importancia revisar de qué manera se está implementando el Currículo Educativo Nacional, en el cual se plantearon diferentes habilidades que han de ser alcanzadas en el grado 2° de las instituciones colombianas. Por lo tanto, se busca reconocer la relación del sistema educativo nacional y el desarrollo de temáticas abordadas dentro del aula de clase de las dos instituciones tomadas para este análisis. Además, se determinó la importancia de observar cómo se desarrolla dicho sistema educativo desde dos contextos diferentes, para lo cual fue necesario tomar dos instituciones educativas con situaciones y aspectos o variables diferentes. La elección de la producción escrita de los textos (cuento y carta) se fundamentan en tres (3) de los ocho (8) DBA para el grado 2°:

Derecho Básico de Aprendizaje (DBA) 3. “Identifica algunos elementos constitutivos de textos literarios como personajes, espacios y acciones”.

Derecho Básico de Aprendizaje (DBA) 7. “Expresa sus ideas atendiendo a las características del contexto comunicativo en que las enuncia (interlocutores, temas, lugares)”.

Derecho Básico de aprendizaje (DBA) 8. “Produce diferentes tipos de textos para atender a un propósito comunicativo particular”.

De acuerdo con estos tres (3) DBA, los estudiantes de grado 2° están en las condiciones de producir textos en los cuales se encuentre una distinción y caracterización de personajes, espacios y acciones, para lo cual la estructura que compone un cuento es ideal, esto teniendo en cuenta la creatividad e imaginación de los niños, lo cual se ve plasmado, sin importar su extensión, dentro de las composiciones que realizan. De otro lado, los estudiantes de grado 2° están facultados para expresar sus ideas mediante la composición escrita, en la cual se pueda evidenciar una situación comunicativa específica y por lo tanto la escritura para un interlocutor con un tema determinado; para esto, la escritura de una carta se hace idónea dentro del presente análisis.

Adicionalmente, con la producción de estos dos tipos de texto se busca reconocer de qué forma intervienen los diferentes factores que se ven articulados para la adquisición del lenguaje escrito, como lo son los aspectos internos o propios del ser humano como todo aquello concerniente a una mirada psicolingüística, desde donde se observa la adquisición del lenguaje, y también los aspectos externos como son los sociales, familiares, económicos y educativos. Todo esto, observado desde las producciones escritas de los 15 cuentos y 15 cartas de los 15 estudiantes que se tomaron como muestra de cada una de las instituciones mencionadas previamente, para un total de 90 producciones escritas de ambos centros educativos.

2.4.1 Análisis de los datos (producciones escritas) a través de la rejilla

2.4.1.1 Escuela Normal Superior.

Mediante la rejilla diseñada para el presente análisis, se estudiaron detalladamente las producciones escritas de los estudiantes del grado 2° de la Escuela Normal Superior de Pereira, a partir de lo cual fue posible reconocer el grado en que los estudiantes se encuentran con relación al lenguaje escrito como sistema de representación, como proceso de asimilación, y a su vez, desde la postura de productores de un texto como sujetos cognoscentes. También, con base en los planteamientos de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky como autoras principales para realizar este análisis, ha sido factible encontrar un conjunto de elementos que son de gran importancia para comprender en mayor medida lo que concierne al proceso de la adquisición del lenguaje escrito.

Para comenzar, cabe señalar que los aspectos encontrados, los cuales se explicitan a continuación, muestran un tránsito en el desarrollo del lenguaje escrito entre un tercer (3°) y cuarto (4°) nivel, con base en los planteamientos de la pedagoga y psicóloga Emilia Ferreiro, la cual indica que en el tercer nivel los niños comprenden la sílaba como parte de una palabra pero en una parte no ordenada. Para el cuarto nivel, los niños comprenden que la sílaba es parte ordenada de una palabra. Lo anterior, teniendo en cuenta que los estudiantes de grado 2° aún se hallan en la construcción de la producción escrita.

El primero de los elementos a mencionar, es la propiedad con la cual los niños realizan las producciones escritas concernientes al texto expresivo, como lo es la carta. A diferencia del cuento como texto narrativo, las cartas muestran una mayor claridad en la escogencia del tema, el reconocimiento de una situación comunicativa y una secuencia que indica el comienzo y el final de la producción escrita. Esto se debe a que los estudiantes redactan las cartas involucrando en mayor medida sus experiencias, sus emociones y sentimientos;

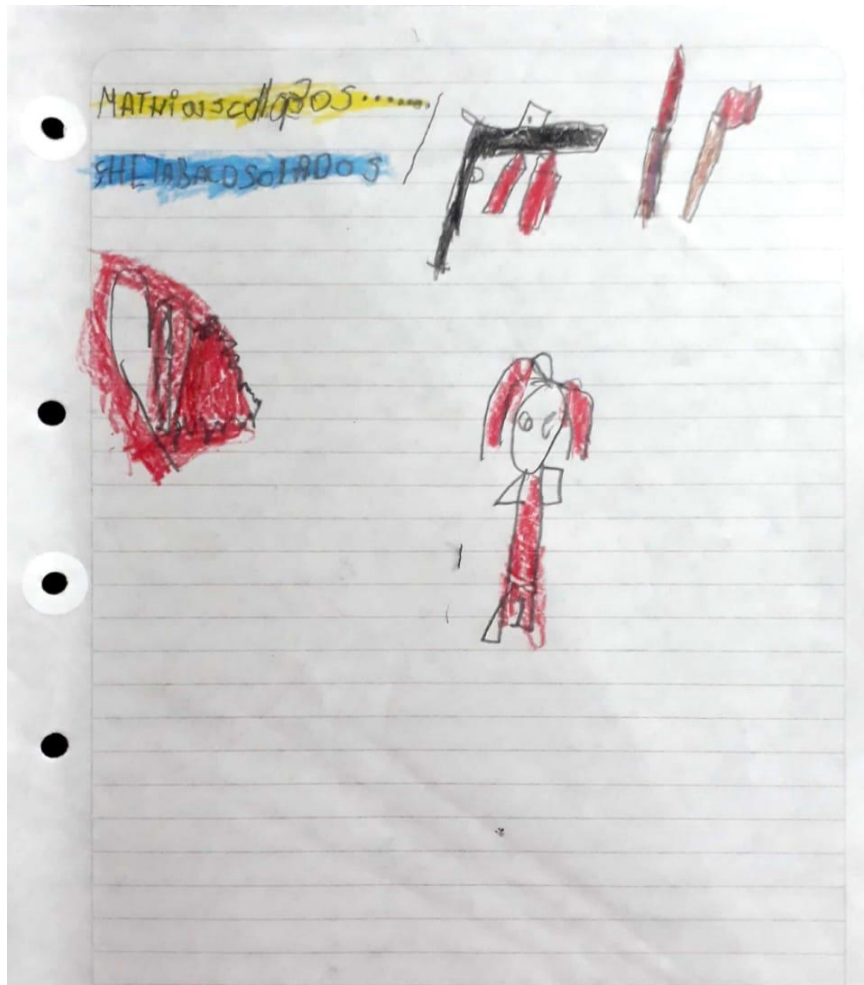
mientras que para la construcción de un cuento se requiere más del componente imaginario y creativo, además del reconocimiento de su estructura narrativa.

De otro lado, fue posible evidenciar lo que Ferreiro propone como factor importante a reflexionar sobre los dos sistemas involucrados a los que el niño debe enfrentarse en el proceso de la adquisición del lenguaje escrito, estos dos sistemas son el alfabeto y el sistema de los números, debido a los cuales se reconoce en dicho proceso un problema de clasificación que consta de las “dificultades inherentes a la clasificación del material gráfico como tal” (Ferreiro, 1998, p. 30). Estas dificultades se hallan presentes mientras que los estudiantes comprenden y reconstruyen ambos códigos sociales. Diferentes producciones escritas mostraban la confusión entre el número “3” y la vocal “E”, entre la consonante “b” y la consonante “d”, entre la consonante “y” y la vocal “i”, entre la consonante “L” y la consonante “J”, entre la consonante “g” y la consonante “j”, entre la consonante “z” y la consonante “s”, y entre las mayúsculas y las minúsculas. Estas confusiones son generadas durante la aprehensión de los sistemas establecidos por la sociedad hispanohablante, en la que los niños se encuentran en un constante proceso para comprender la arbitrariedad de su uso.

En cuanto a lo denominado por Ferreiro (1998) como *Hipótesis de cantidad mínima* (p. 31), fue factible reconocer en las producciones de los estudiantes, que todos los menores han avanzado en esta etapa, puesto que reconocen que una palabra debe estar compuesta por diferentes letras para ser interpretada; un ejemplo de ello fue una de las producciones escritas realizada por un estudiante de la Escuela Normal Superior, en la que no se evidenciaba la composición de sílabas que fueran cualitativamente interpretables o leíbles, es decir, el estudiante no se encontraba aún alfabetizado, sin embargo, se encontró que el sujeto productor escribió diferentes letras para lograr la conformación de una palabra, la cual debe ser construida con más de una letra para tener identidad de ‘palabra’. En otras palabras,

aunque se encuentra un problema de cualidad pues la palabra no puede leerse o interpretarse claramente, el sujeto productor comprende que hay una cantidad mínima con la cual se debe crear o escribir una palabra, lo cual debe realizarse con más de dos letras (Ilustración N° 1).

Ilustración N° 1. Sujeto 1.



Adicionalmente, todos los textos demuestran que así como los niños han comprendido la hipótesis de cantidad mínima, también ponen en práctica el *Principio de variación interna*, en el que construyen cada una de las palabras, o una única palabra como fue uno de los casos encontrados, con una diversidad de letras dentro de estas. A pesar de las problemáticas presentes en lo concerniente a la cantidad y cualidad de los textos, se puede afirmar que todos los estudiantes han superado la etapa en la que se comprende que para que una palabra sea

leíble debe estar conformada por una cantidad mínima de letras y a su vez una variedad dentro de las mismas, por lo cual no es posible que una misma letra se repita más de una vez (a excepción de la rr).

Existe un aspecto muy interesante con respecto a los problemas de cantidad, entre las partes y el todo, en el que se encuentra una cantidad máxima de letras para conformar una palabra, o incluso la unión de tres o cuatro palabras dentro de una. Esta unión, se daba en aquellas palabras que emitían un sentido claro, por ejemplo: "unlorollamadoPablo" el sentido dejaría de ser claro si dijese "unlorollamado" pues faltaría información y por lo tanto el mensaje sería ambiguo. Así, se devela que existe precisión en cuanto al mensaje que se desea transmitir, a pesar de que no se cumpla con las reglas de cantidad inter-relacionales, en las que se debe tener una cantidad determinada para cada palabra específicamente. Aunque no hay claridad todavía sobre la unicidad de las palabras, se hace importante ver cómo los niños desean emitir un mensaje claro y por lo tanto completo al conformar varias palabras en una con un sentido claro.

Otro de los aspectos anotados en la rejilla de análisis es el reconocimiento del niño como *Sujeto cognoscente*, lo cual hace referencia a características propias de la producción como la comparación, organización, reorganización y categorización por parte de los sujetos productores de los diferentes elementos presentes en cada uno de los textos solicitados, los cuentos y las cartas respectivamente. Para estos tres aspectos, es importante referir como se mencionó al inicio de este análisis, los estudiantes demuestran un dominio mayor con la escritura del texto expresivo, las cartas, ya que, en estos textos se muestra un mayor rango de organización, debido a que los niños señalan desde el inicio a quién dirigen su carta, y plantean un tema desde el comienzo de la misma: recordarle al receptor del mensaje que lo aman, que lo extrañan, pedirle perdón, etc; y mantienen la línea del tema durante toda la

composición escrita hasta darla por terminada, donde hacen una despedida especificando nuevamente a quién va dirigida. En comparación con los cuentos, estos textos muestran mayor organización, puesto que los narrativos carecían de título en su mayoría aún cuando en la consigna se les especificaba comenzar otorgándole un título a sus cuentos, y a su vez no mantenían una línea de tema en la que se evidenciara unos momentos clave en la narración, a muchos de estos cuentos les faltaba por ejemplo un conflicto o problema, y el final.

Respecto a la categorización, se puede afirmar que los estudiantes realizan una selección del texto a redactar, es decir, al momento de componer un cuento ellos categorizan el tipo de cuento que desean escribir con relación al tema que desean tratar, un cuento de terror, de amor, de amistad, de animales, etc, y por lo tanto se puede reconocer la categorización desde este aspecto. Y, en cuanto a la comparación como elemento importante dentro de la representación de lo narrado, es un factor que no es muy utilizado dentro de las producciones escritas de los niños del grado 2°, las comparaciones encontradas aluden a la descripción de “el mejor papá del mundo” , “la mejor mamá del mundo” mas no se encuentra otro tipo de comparaciones.

Los estudiantes escribieron un primer cuento y después de 6 meses se realizó un segundo cuento, con el propósito de reconocer los avances y mejoras en el proceso del desarrollo del lenguaje escrito. Mediante este análisis se reconoció afortunadamente un gran avance, en los 15 cuentos iniciales, 6 de ellos contaban con problemas de cantidad inter-relacionales, en los que escribían varias palabras agrupadas en una, mientras que todas las producciones del cuento N° 2 muestran una superación mayor de este problema; aunque aún se encuentran algunos errores como la omisión de ciertas letras, estos no son sistemáticos y se puede afirmar que los estudiantes han comprendido la unicidad de las palabras, dejando espacios entre cada una de ellas. (Ilustración N° 2 y N° 3; N° 4 y N° 5; N°6 y N° 7).

Ilustración N° 2. Sujeto 2.

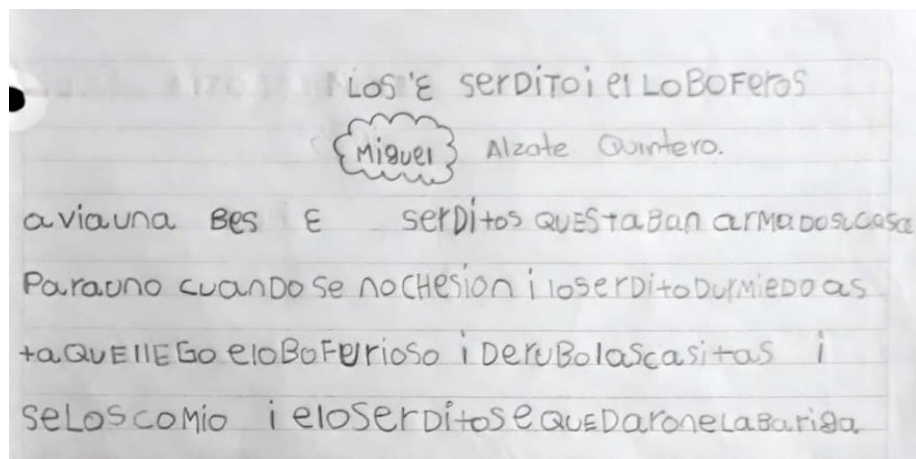


Ilustración N° 3. Sujeto 2.

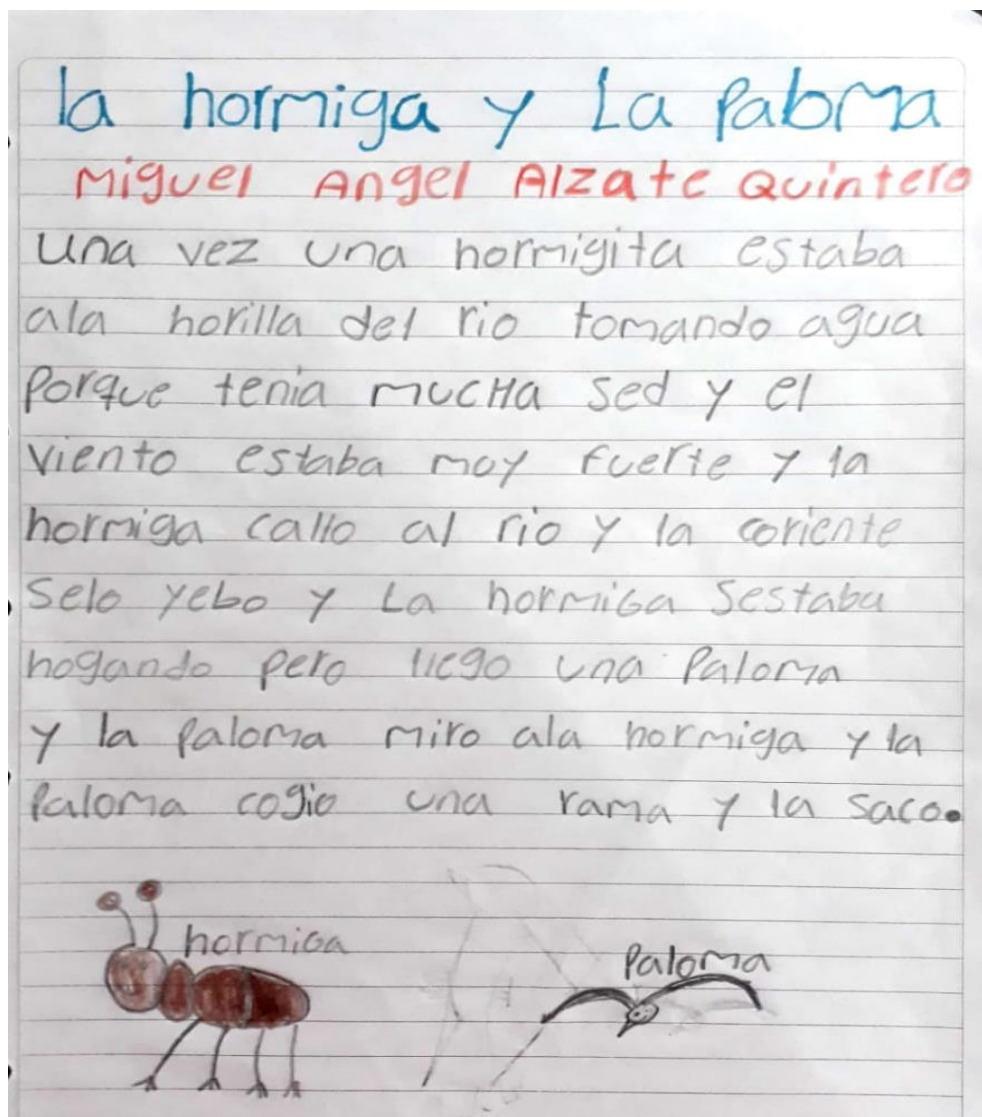


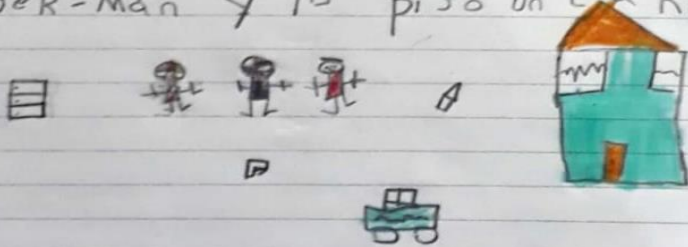
Ilustración N° 4. Sujeto 3.

JUAN PABLO PALOMINO
AVIA UNABES UNANOCHEN EN CASA
LOS FACAMAS MATA A LA PERSONA
LOS CABALOS OJO, ITO

Ilustración N° 5. Sujeto 3.

viernes de mayo 31-2019
LA casa del terror

habia una vez una casa en la
casa decian que en esa casa
mataron muchas personas unos
ninos dijeron vamos a ir a la
casa por la noche lle go la
noche llegaron los niños se cepa-
raron a uno lo cogieron y le corto
la cara vera al tío le cortó las manos
nomas que de uno salió el
spider-man y lo piso un carro.



Juan Pablo Palomino Jarmillo

Ilustración N° 6. Sujeto 4.

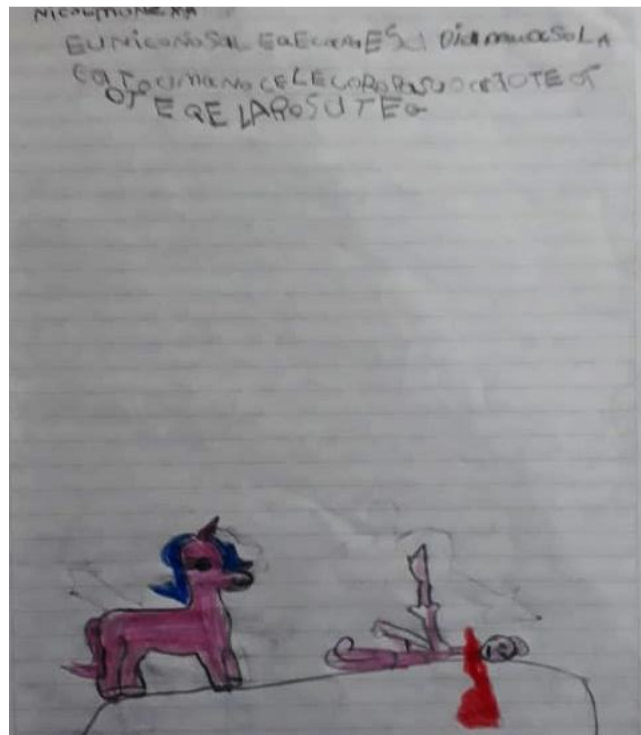


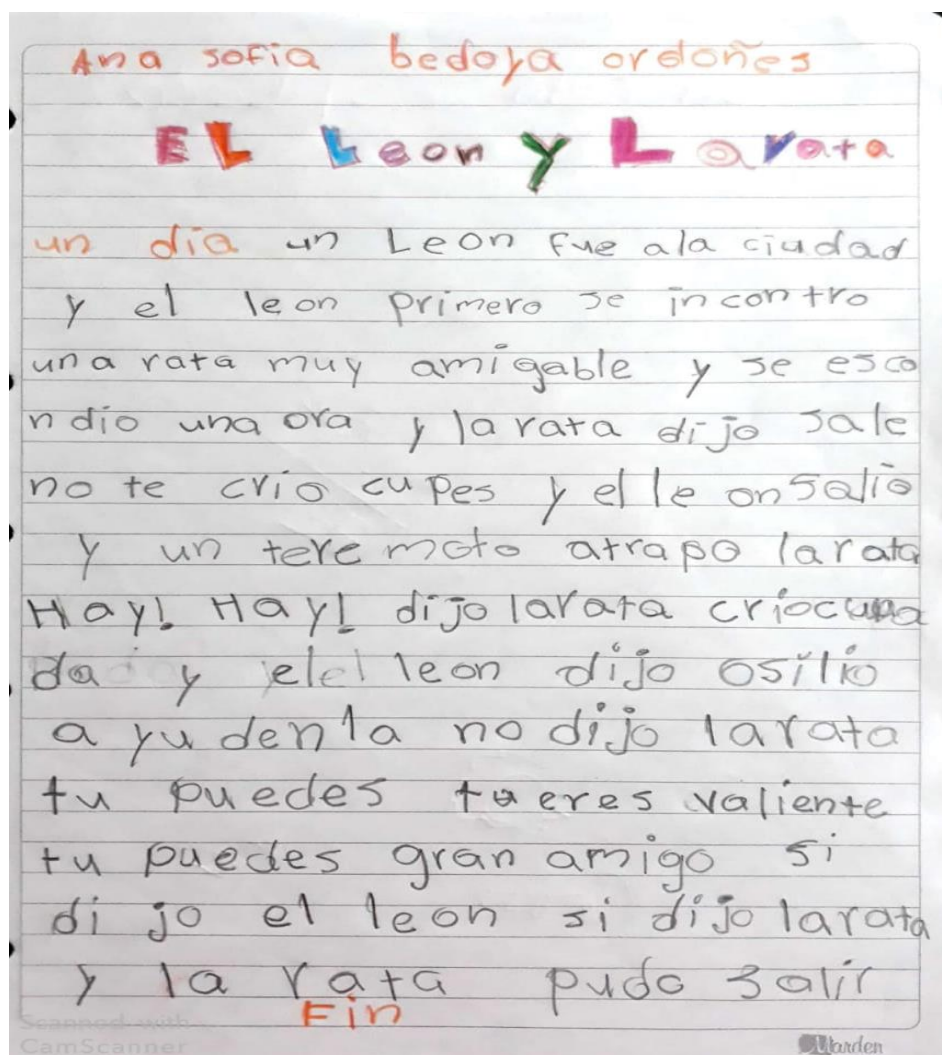
Ilustración N° 7. Sujeto 4

El leon y sus amigos

un dia un leon que se llama leo
 fue donde sus amigos que ebn el
 elefante y el tigre y el pollito sus
 amigos se llamaban elefante se llama
 lolo el tigre niebe y el pollito se
 llama coni los amigos jugaron
 mucho asta que se cansaron bolbiere
 asus casas al otrobi es tambien asmb
 a coni lo incuba en cualquiefacosa
 lo incubaba asta que coni dijo
 cimbacatitamaal llanoboy asesos amigos
 elon dijo bueno al otro dia
 se disculpaba y fue on felices
 paraciempre

En cuanto a los problemas de cualidad, se observó que también se ha logrado un avance, ya que son pocas las palabras encontradas que intercambien el orden de las letras, de hecho se hace más frecuente en las segundas producciones el problema de la clasificación, pues los niños han construido los textos estableciendo relaciones fonológicas y por lo tanto los problemas de cualidad se resuelven con mayor facilidad, pero debido a que hay letras que fonológicamente suenan igual, el problema radica en distinguir cuál de las dos utilizar, es el caso de las letras "c" y "s", "b" y "v", "y" y "ll", y en un caso en particular se encontró la confusión entre las letras "c" y "p", en donde se escribió "Criocupes" en lugar de "Preocupes". (Ilustración N° 8).

Ilustración N° 8. Sujeto 5.



Adicional a esto, se encontró otro avance en lo que concierne a la organización del texto y por lo tanto a la superestructura del cuento como texto narrativo. Todos los cuentos de la segunda muestra presentan un título, con lo que se da cuenta de la escogencia de un tema y un índice claro desde el inicio de los cuentos. Además, se encontró en mayor medida la idea de un conflicto o problema y la culminación de los cuentos con un final o cierre, de lo cual carecían los primeros cuentos. Muchos de los textos utilizaron un final feliz o en un caso particularmente se utilizó la reconocida frase "colorín colorado, este cuento se ha acabado".

Por último, cabe señalar que para los estudios realizados por Emilia Ferreiro fue de gran relevancia los aportes de Piaget, quien plantea la teoría de *La tematización*, la cual implica un grado de conciencia desarrollado en cuatro etapas específicas: primero, el reconocimiento que hace el niño a la conformación de la sílaba; segundo, el reconocimiento de la sílaba como un índice o punto de partida; tercero, el reconocimiento de la sílaba como parte importante en la escritura del nombre o de alguna palabra cualquiera; y por último, el reconocimiento de la sílaba no sólo como parte de la palabra sino como parte ordenada de una palabra y no de forma intercambiable, es decir, cumplen un rol claro en un lugar determinado dentro de la palabra (Ferreiro, 1998). De acuerdo a este planteamiento, los estudiantes muestran en las producciones que se encuentran en su mayoría en el cuarto nivel de la tematización, puesto que reconocen la importancia de la sílaba con un orden específico dentro de una palabra, y si bien se encontraron errores, fueron pocos y de carácter no sistemático. Con lo cual se encuentra un estado de construcción de conciencia del lenguaje escrito, propio para el momento del proceso en que se encuentran los estudiantes.

2.4.1.2 Liceo Pino Verde.

Como ya se mencionó, mediante la rejilla diseñada para el presente análisis, se estudiaron las producciones escritas de los estudiantes del grado 2° del Liceo Pino Verde, a partir de lo cual fue posible reconocer el nivel en que los estudiantes se encuentran con relación al lenguaje escrito como sistema de representación. A modo general, todos los sujetos, excepto uno, se encuentran asimilando el último nivel, es decir, el de alfabetización.

En cuanto a la categoría de “sistema de representación”, los chicos tienen un mejor proceso en la creación de la carta, pues finalmente, se trabaja desde la emoción. Al ser también algo más corto, se presentan menos *errores constructivos*, suelen ser textos de no más de cinco renglones y más bien, acuden al otro sistema de representación como lo es el dibujo, de hecho, se puede apreciar que dos sujetos mezclan estos dos tipos de sistemas, pues el niño ve casi vital complementar el texto de este modo: “De hecho los niños comienzan tratando con tres diferentes sistemas de representación; dibujo, letras y número. Uno de sus problemas es comprender cuál es la especificidad de cada uno de esos sistemas por oposición a los otros” (Ferreiro y Teberosky, 2013, p. 56). De manera que, la escritura de algunos fue combinada con corazones y estrellas junto a las palabras y en el mismo renglón. Hubo un caso de cierto dibujo de los abuelos, donde se vio la necesidad de unir el respectivo nombre de ellos con la figura, lo cual solo se manifestó en un estudiante:

El dibujo, que siempre precede a la escritura, pareciera funcionar como un garante de la significación de esta última: como si la escritura sola no pudiera ‘decir’ tal o cual cosa, pero apareada con el dibujo puede servir para ‘decir’ el nombre de éste. Este apareamiento puede llevar, a veces, a intentar insertar la escritura dentro del dibujo (Ferreiro y Teberosky, 2013, p. 247).

Ilustración N° 9. Sujeto 6

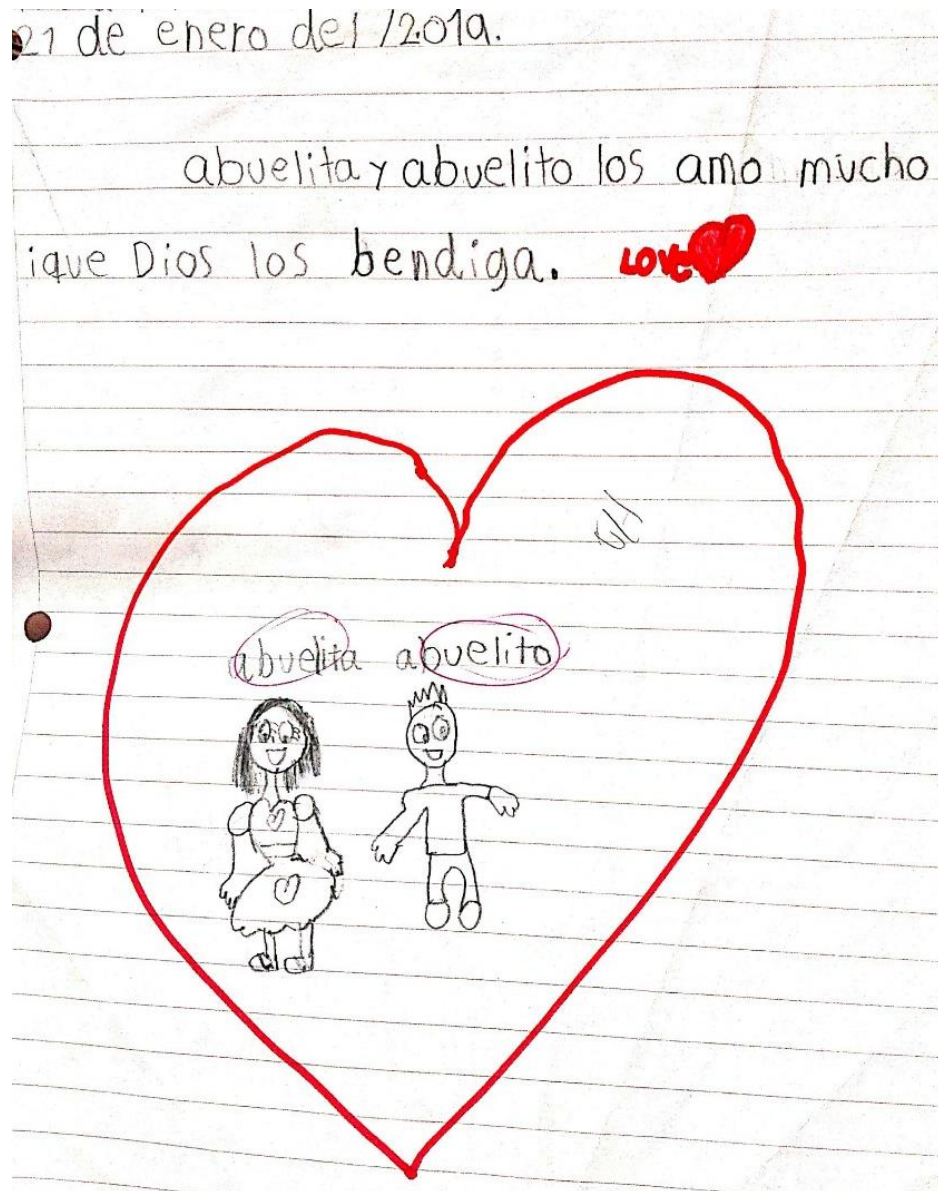


Ilustración N°10. Sujeto 7

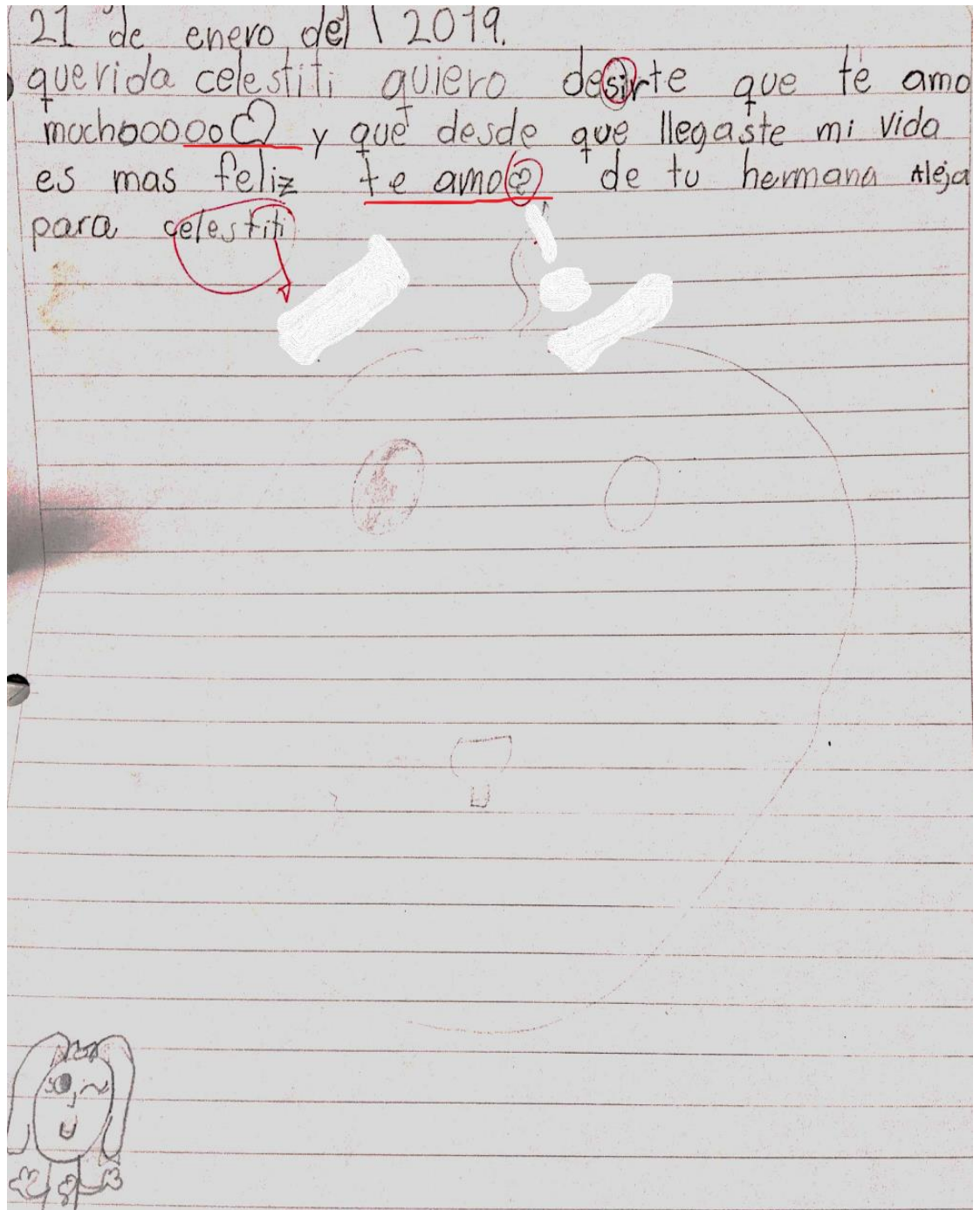


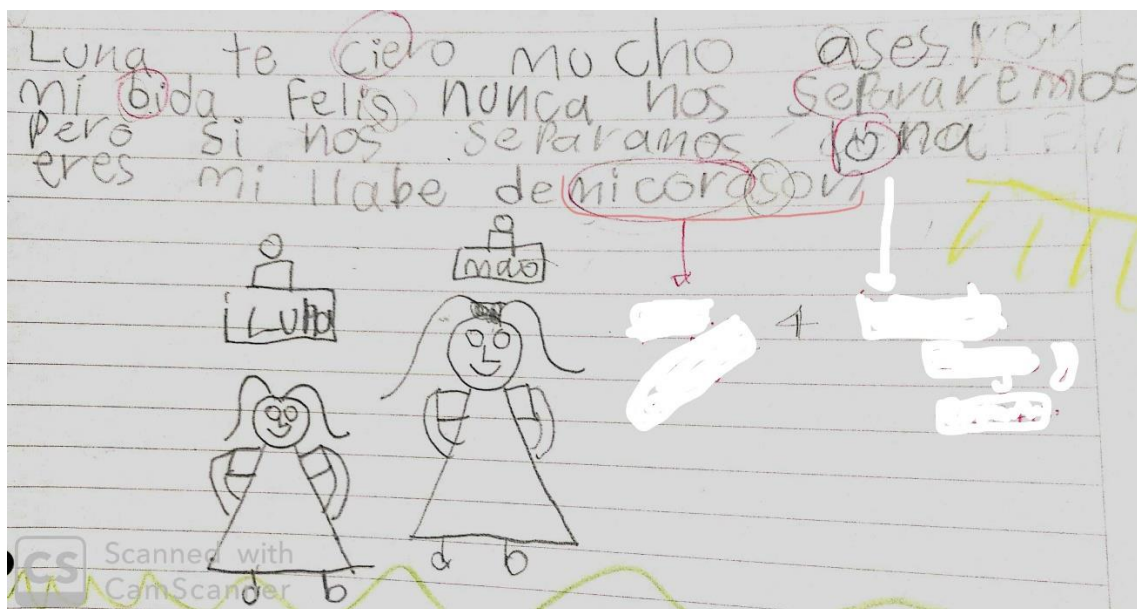
Ilustración N° 11. Sujeto 8



No obstante de lo mencionado, en sí, los niños tienen un buen dominio de esta tipología, conocen tema, claridad y situación comunicativa, solo un sujeto no tiene clara esta tipología y en vez de escribir una carta, escribió un cuento.

Por otra parte, en el *proceso de asimilación* y los problemas cognitivos que regularmente enfrentan los niños, como ya se dijo, no se encontraron muchos problemas. El más destacado es el “problema cuantitativo intrarelacional”, ya que a los chicos les cuesta dejar espacio entre ciertas palabras, especialmente entre los artículos y los sustantivos, puesto que como lo afirmó Ferreiro y Teberosky (2013) es “Un procedimiento harto frecuente [...] considerar los fragmentos más pequeños del texto (los artículos en su transcripción escrita, en nuestro (caso) como ‘trozos’ de algo mayor, como fragmentos incompletos de escritura, y ponerlos [...] en correspondencia con fragmentos silábicos de una palabra” (p. 147).

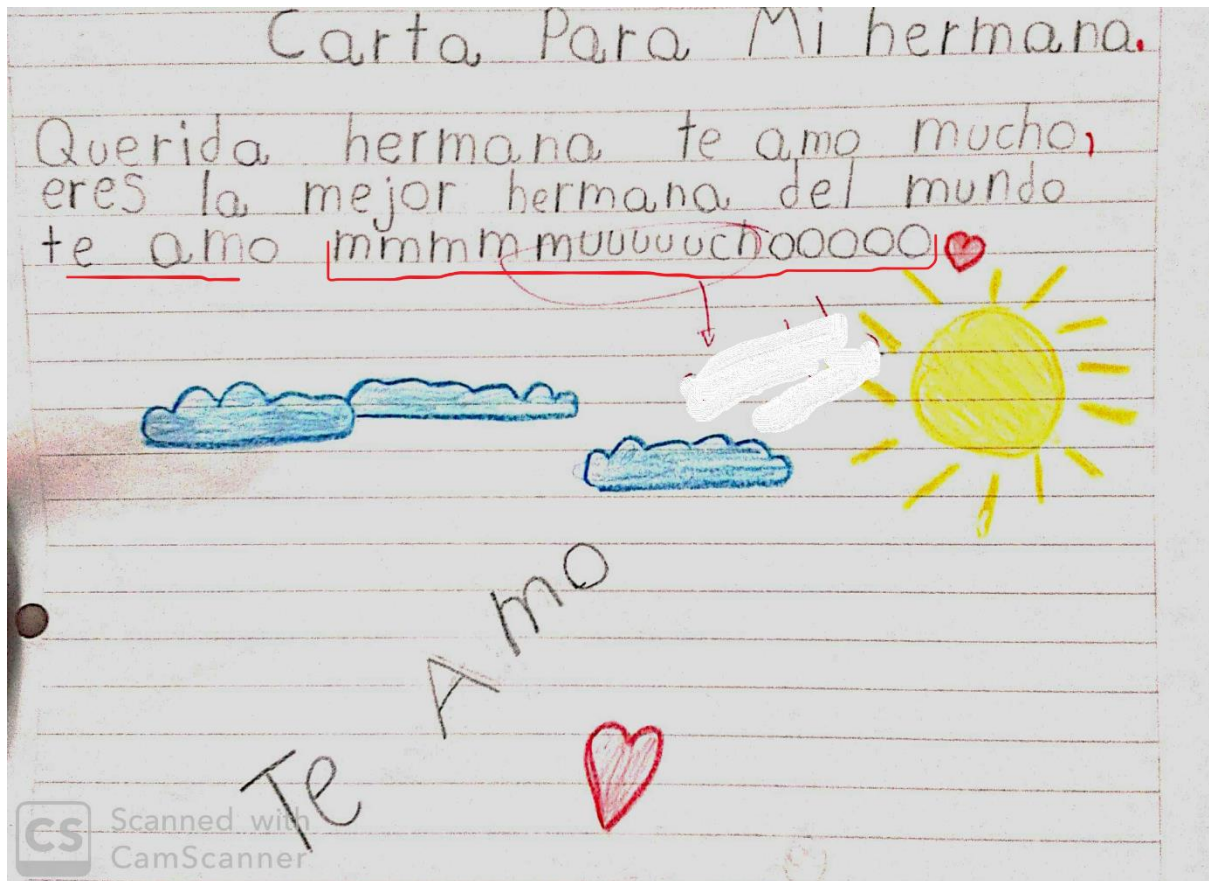
Ilustración N° 12. Sujeto 9



También se presentó un problema de cantidad inter-relacional, en el sentido que para el niño mostrar que su sentimiento es grande siente que debe utilizar más letras, en este caso la vocal

“o” y “u”, al igual que la consonante “m”. Por lo tanto, el niño asocia el peso del sentimiento con la cantidad de letras y palabras:

Ilustración N° 13. Sujeto 10



Respecto al “sujeto cognoscente” se observa que categorizan de manera adecuada este tipo de tipología, plantean y se observa una organización estructural por parte de los que siguen aquellos elementos de este tipo de texto, como la fecha, a quién va dirigido, lo que se desea expresar y el respectivo remitente. Sin embargo, hay quienes lo reorganizan, y proponen de alguna forma su creación original de la carta, esto no quiere decir que pasen los límites de la tipología textual, sino que hace parte de ese proceso genuino donde el niño crea, propone y se interroga.

De otro lado, el texto narrativo es donde se pueden evidenciar más aspectos importantes. En el caso del primer cuento, para el “sistema de representación”, en cuanto al tema, tipo de texto, claridad y situación comunicativa, hay dos cuentos sin título y dos sujetos que copiaron el mismo (título). Asimismo, no se evidencia un conocimiento totalmente claro frente a la estructura de esta tipología textual, por lo que la mayoría se encuentran en una escala media. A varios de los chicos se les dificultó “crear”, pensar en determinados personajes, al igual que en recrear una historia para los mismos. Lo cual parecería en un primer momento un asunto cuestionable por tratarse de niños donde la imaginación es una capacidad característica de ellos, pero más bien, fue un asunto de una preocupación y prejuicio por estructuras y parámetros que cohibían su imaginación.

En otra instancia, en el “proceso de asimilación” se lograron evidenciar varios problemas cognitivos, tales como de clasificación, es decir, confusión con el sistema numérico y alfabético, al igual que consonantes como la "b" y "d". También, se evidenció de nuevo problemas en la cantidad como en el anterior tipo de texto, donde se unían palabras plenas con palabras funcionales, como por ejemplo artículos y sustantivos.

Ilustración N° 14. Sujeto 11

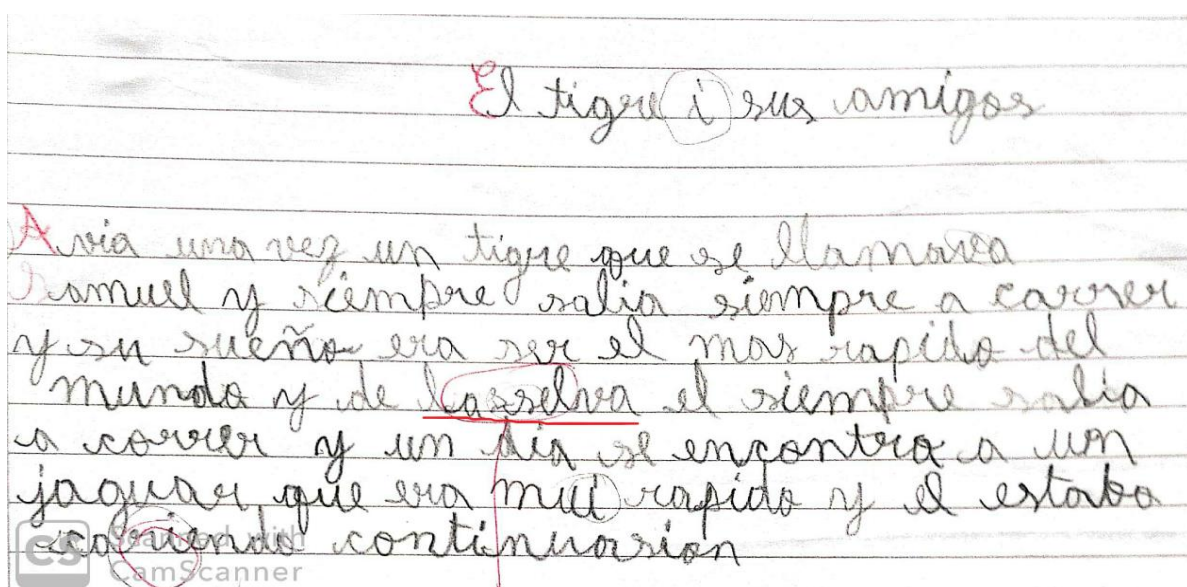
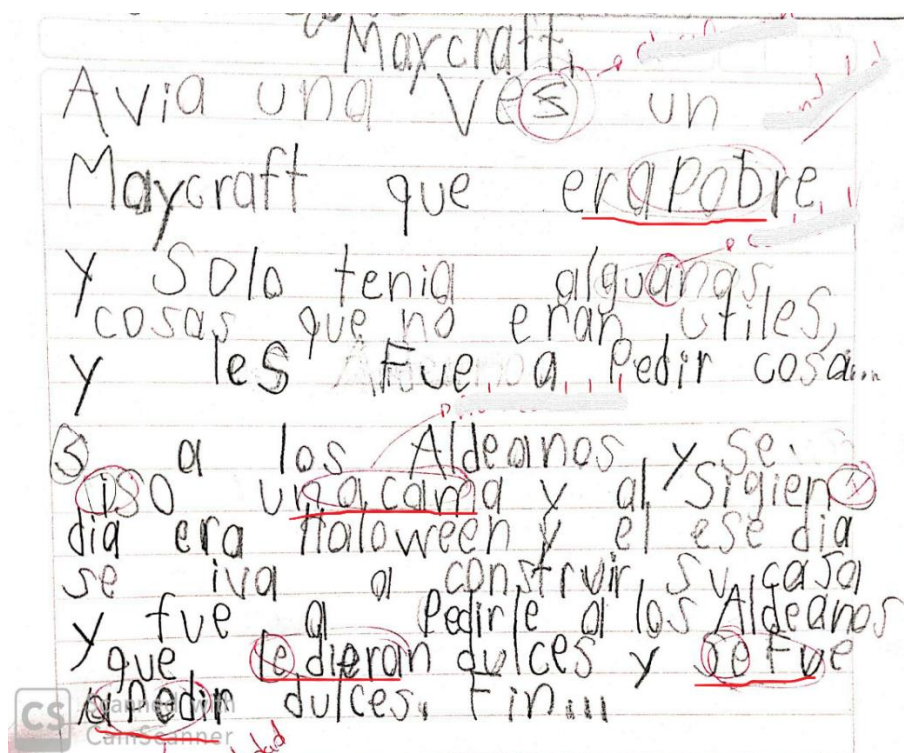


Ilustración N° 13. Sujeto 8

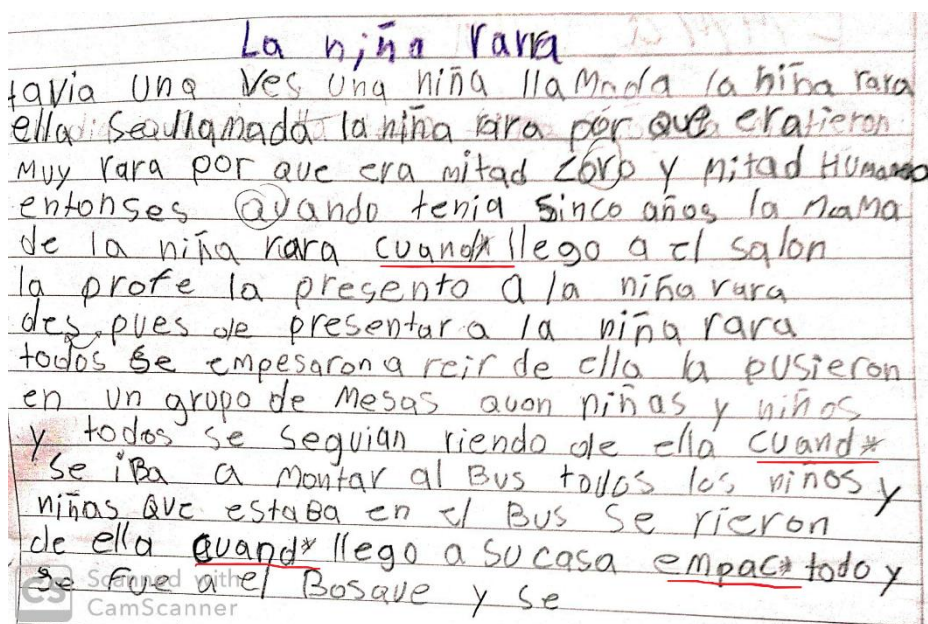


Es de mencionar que se presentó un fenómeno bastante interesante vinculado con el asunto del bilingüismo, y es que varias veces escribían “much” en vez de “mucho”; “cuand” en vez de “cuando”; “per” en vez de “pero”, entre otras. Lo anterior, porque en inglés varias palabras terminan en consonante y suelen hacerse abreviaciones. Además, en los problemas cualitativos es reiterativo la situación de confundir “c”, “s”; “q”; “k”; “z”; “y”; “i”; “h”. Pero hay que recordar que este asunto como lo denominó Emilia Ferreiro obedece más a un aspecto ortográfico que se va mejorando con los años y es totalmente natural en la medida que se proyecta esa alfabetización:

Los deterioros ortográficos [...] son en realidad índices de progreso: señalan el momento de pasaje entre una forma global repetida tal cual pero no analizada, y una composición razonada de esas mismas formas, en donde las convenciones

ortográficas no tienen, por el momento cabida. [...] La forma gráfica heredada poseída cede su lugar a la forma espontánea producto de la propia construcción del niño (Ferreiro y Teberosky, 2013, p. 282).

Ilustración 15 N° Sujeto 12



La niña rara

había una vez una niña llamada la niña rara
ella se llamaba la niña rara por que era riera
muy rara por que era mitad zorro y mitad humano
entonces cuando tenía cinco años la mamá
de la niña rara cuando llegó a el salón
la profe la presento a la niña rara
después de presentar a la niña rara
todos se empezaron a reír de ella la pusieron
en un grupo de mesas con niñas y niños
y todos se seguían riendo de ella cuando
se iba a montar al Bus todos los niños y
niñas que estaba en el Bus se rieron
de ella cuando llegó a su casa empacó todo
se fue a el Bus y se

De acuerdo con el “sujeto cognoscente”, los chicos categorizan este tipo de texto, lo organizan pero a veces no tan acorde con la estructura narrativa. Adicional a ello, se evidencian ciertas comparaciones porque ponen en función su capacidad imaginativa, al poner mundos fantásticos con elementos del nuestro. Asimismo, se plantean hipótesis frente a la cantidad de letras, palabras, objetos y significaciones.

Finalmente, en la última producción, se nota un gran avance en la categoría de “sistema de representación”, los niños muestran una mayor claridad en el tema, el tipo de texto, la claridad y el contexto comunicativo. A continuación se puede ver el antes y el después en una de las producciones:

Ilustración N°16. Sujeto 13

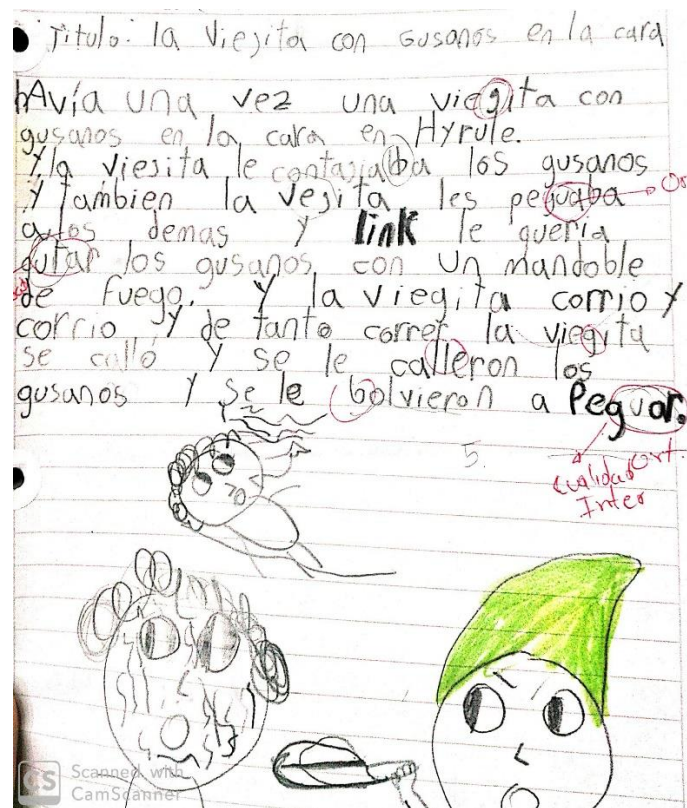
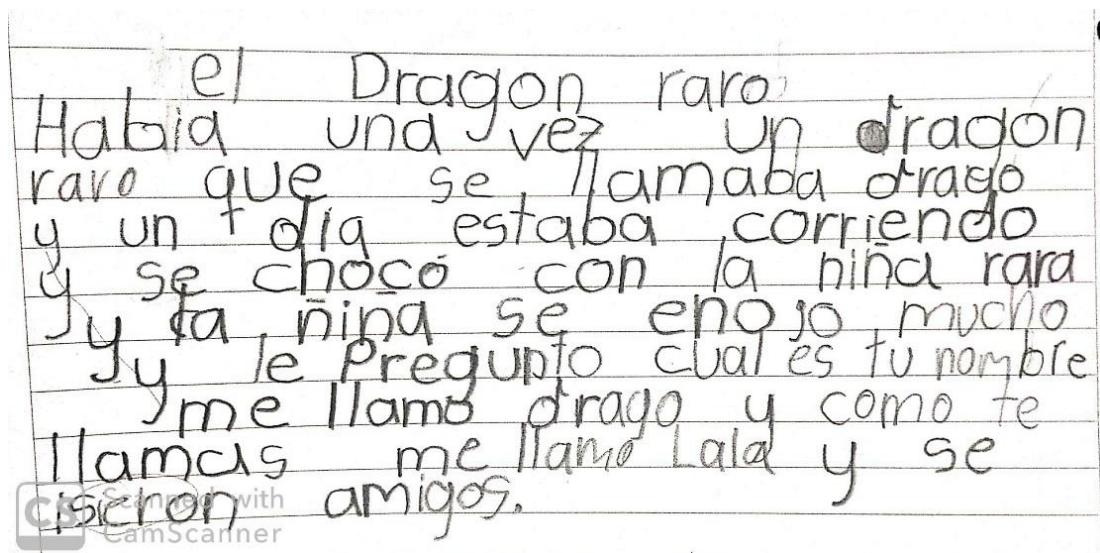


Ilustración N°17. Sujeto 13



Por otra parte, en el “proceso de asimilación”, disminuyen significativamente los problemas de clasificación, solos 2 sujetos siguen presentando este tipo de problemas, por lo que cual se convirtió en un cuestión sistemática y repetitiva en el sentido de confundir el sistema numérico y el sistema alfabético, o especialmente, la “b” y “d”, “q”; “p” y “9”. Pero también, junto con esto, los chicos escriben varias consonantes en sentido contrario: “c”; “z”; “s”; “q”, entre otras, lo cual obedece a unos niveles pasados que no fueron tomados en cuenta y pertenece a un orden de lateralidad.

No obstante, se siguen manifestando, especialmente, problemas de cantidad intra-relacionales, ya que el asunto de las palabras formales o funcionales no se acaba de resolver en muchos sujetos. Al igual que se evidencia la omisión de cierta letra al final de la palabra, en menor medida pero aún persiste.

En conclusión, los niños se desempeñan mejor en la tipología textual expresiva, es decir, la carta. Todos la acompañaron con dibujos y estuvieron muy emotivos. De otro lado, si bien conocen los elementos importantes del texto narrativo porque la docente ha sido enfática a la hora de ponerlos en evidencia, les resulta algo complejo. Sin embargo, el segundo cuento muestra un gran avance en este asunto, tanto en la categoría del sistema de representación como en la del sujeto cognoscente. En cuanto al proceso de asimilación, los problemas cognitivos en pro del tiempo, se van superando, pero como lo dice Emilia Ferreiro, aún hace parte del nivel de alfabetización, son errores constructivos y todavía participan del proceso.

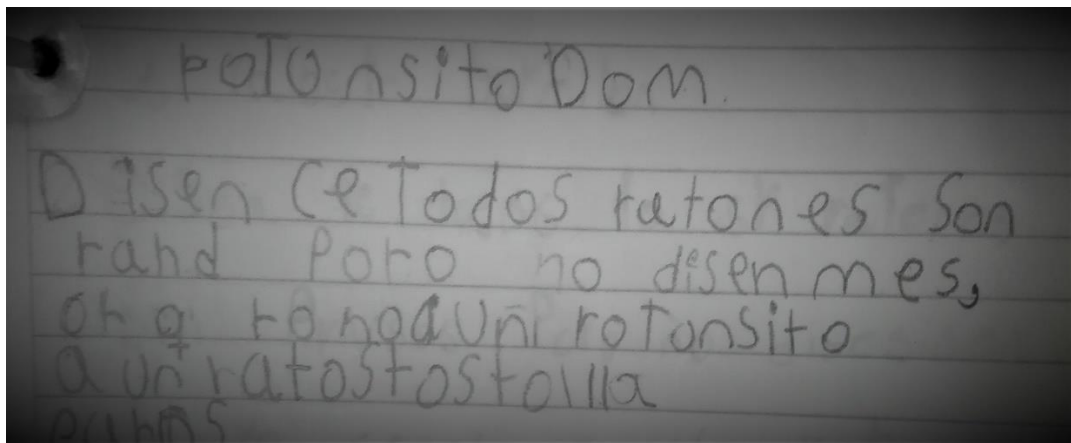
Para los casos específicos, se encuentra un sujeto con el diagnóstico de dificultades de aprendizaje. Sin embargo, este niño manifiesta más inconvenientes en la categoría del “sistema de representación” que en el proceso de asimilación, pues el sujeto muestra *errores constructivos* del que participan sus compañeros como el problema de cantidad. Pero a la

hora de tener claridad frente a una tipología o seguir determinada consigna, le resulta complejo.

Otro sujeto, se encuentra en un nivel preoperatorio aún con 7 años, como ya lo señaló Ferreiro y Teberosky (2013), este asunto puede ser posible:

En la muestra de 6-7 años tenemos un dato clave: los niños que atienden a la cantidad de grafías con exclusión del orden, o viceversa, son todos preoperatorios. [...] El niño preoperatorio no puede hacer todo al mismo tiempo: o bien toma en consideración el orden (pero en términos de alternancia o simetrías), ignorando el número de elementos semejantes; o bien toma en consideración las subclases, pero con independencia del orden de los elementos del todo (p. 297).

Ilustración N° 18. Sujeto 14



Por ende, este sujeto se encuentra en un nivel silábico, manifiesta problemas cognitivos de cantidad y cualidad por lo que aún no logra coordinar ambos. Cabe resaltar que este individuo

no presenta problemas de clasificación, lo cual es interesante. Asimismo, escribe su nombre completo de manera correcta.

Dos sujetos más presentan al contrario del anterior, problemas cognitivos de clasificación que no se lograron superar o evidenciar mejoras durante esos 6 meses, por lo cual y como ya se dijo no es solo una confusión de sistemas representativos, sino también problemas de lateralidad que no se resolvieron en su respectiva etapa y repercutieron hasta hoy. Estos sujetos escriben varias consonantes en sentido contrario y su escala se determinó baja. Sin embargo, mejoraron en los problemas de cantidad y cualidad. También, mostraron grandes avances en la claridad estructural de la tipología textual narrativa. Es de resaltar que a estos escolares les fue bien en el último simulacro de la Prueba Saber, por lo que en la parte de la comprensión escrita, se encuentran con buen desempeño. Mientras que el sujeto 14 y el individuo con dificultades aprendizaje, tuvieron pocas respuestas acertadas, de manera que en su comprensión y producción se encuentran también falencias.

Ilustración N° 19. Sujeto 15

escape del portal? ^{relacion}

cinco amigos Emilio el mas fuerte
Juanmiguel el mas bello
Emanuel el mas inteligente
Jacobo el mas malo
Jate estaba jugando Roblox
Jacobo fue un portal y lo crearon
y desaparecieron en Roblox y
se encontraron con Samuel y su
mejor amigo y perdido y se puso
a muy felices y se pusieron
a jugar

Lo anterior muestra que para adquirir conocimiento sobre el sistema de escritura, los niños proceden de modo similar a otros dominios del conocimiento: tratan de asimilar información suministrada por el medio ambiente, pero cuando la información nueva es imposible de asimilar, con mucha frecuencia se ven obligados a rechazarla. Experimentan con el objeto de conocimiento para comprender sus propiedades; para poner a prueba sus "hipótesis"; piden información y tratan de dar sentido al conjunto de datos que han recogido.

En últimas, estos niños se encuentran en este nivel gracias a lo que mencionó Emilia Ferreiro, que regularmente los chicos de clase media y alta, cuentan con la oportunidad de tener muchas experiencias previas antes de comenzar puntualmente su aprendizaje de lectura y escritura. Esto cobra sentido en la medida que el 95% de los niños, vienen del jardín de la misma institución y cuentan con muy buenas bases que también fueron recibidas en esta misma institución. Además, todos escriben su nombre y apellidos completos sin "error" alguno. Así que, los niños no sólo son sujetos de aprendizaje, sino que son también sujetos de conocimiento. En otras palabras, los niños aprenden nuevas conductas durante su desarrollo pero también, lo que es más importante, adquieren nuevos conocimientos. Eso significa que el sistema de escritura se convierte en un objeto de conocimiento que puede ser caracterizado como tal.

2.4.1.3 Análisis contrastivo en la producción textual

a) Sistema de representación.

En cuanto a esta categoría ambos grupos de niños coinciden en que tienen una mayor claridad frente a la estructura del texto expresivo, es decir, la carta. Ambas poblaciones se mostraron muy motivadas a la hora de escribir y acompañaron sus textos con dibujos. Usualmente, el destinatario era alguien de la familia como los padres, los abuelos, los hermanos y los primos. Para esta categoría las 2 poblaciones se encuentran cercanas en una escala

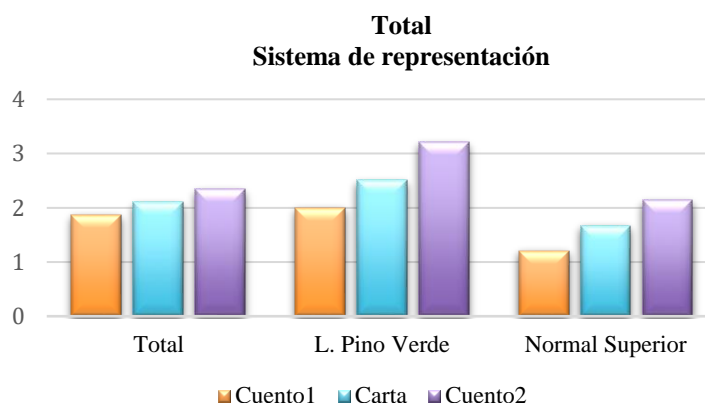
equitativa frente a la claridad del texto expresivo. De hecho la carta y el cuento 2, están por encima de la referencia medio que se verá más adelante (en la totalidad de categorías), lo cual indica que fue un tipo de texto en el cual los niños se desempeñan mejor, a pesar de haberlo realizado casi en la mitad del tiempo de esos 6 meses, y estuvo por ende más cercano en fechas a la producción del cuento 1, el cual tuvo mayores dificultades.

En cuanto al primer texto narrativo, los chicos del Liceo Pino Verde se mostraron más entusiastas, pero los de la Escuela Normal Superior casi no, de hecho vieron algo despectiva la actividad y esto puede obedecer a lo que Ferreiro ha criticado tanto del sistema escolar, en la medida que coartan la creatividad de los niños con normas irrazonables para ellos. Varios estudiantes y de ambas poblaciones se mostraron sin saber qué escribir, por lo cual fue necesario brindar ideas a partir de la fórmula de Gianni Rodari (1996) para despertar la imaginación tal como “¿qué pasaría si...”. Por lo tanto, esto ayudó un poco a los escolares a componer su historia. No obstante, y aunque presentaron personajes interesantes, aún les cuesta asumir la superestructura, de allí que algunas historias no sean tan congruentes. Cabe resaltar que en el primer grupo no se tenía muy clara la pertinencia del título de un cuento por ejemplo.

Pasando al segundo texto, ambas poblaciones se destacan por presentar mejoras y avances en el reconocimiento de esta tipología textual, se encuentran más estructurados los puntos clave del cuento así como el título. También tienen más ideas a la hora de imaginar a sus personajes, pues recordaron su primera producción. Además, durante estos 6 meses tuvieron la oportunidad de crear más producciones de este tipo de género, así que se encontraban más entusiastas por sus experiencias previas y superaciones. Se observa que el desempeño en el “Sistema de representación” aumentó en el orden cuento 1, carta y cuento 2. La institución privada se ubicó en todas las temáticas con un desempeño medio alto, mientras la institución pública tuvo

aproximadamente un desempeño medio bajo:

Gráfica 4.



En conclusión para esta categoría, es de reconocer que los niños les cuesta asimilar las diversas estructuras de las tipologías textuales, pues obedece a una lógica desconocida para ellos. Además, se encuentran con un nuevo elemento, pasar del lenguaje oral al lenguaje escrito. No es lo mismo escuchar cuando los padres les leían un cuento, a plasmar sus propias historias de manera escrita, pues todo cambia, son lenguajes diferentes. De hecho, para este grado también estudiaron el texto informativo, específicamente, la noticia. Pero fue un texto que les costó bastante aprender a las 2 poblaciones e incluso muchos se quedaron sin una claridad frente a esta estructura. Por dicha razón es pertinente señalar que este objeto de conocimiento aún no ha logrado ser asimilado, los sujetos aún no lo han interpretado.

b) Proceso de asimilación.

- Problemas de clasificación.

Este tipo de problema fue común para ambas poblaciones, especialmente en las primeras producciones, donde se hace evidente la confusión del sistema numérico y el sistema alfabético, así como la confusión de la “b” y “d”; “p y q”. No obstante, en la medida que

avanzaba el año académico, los chicos lograban superar este problema, esto se evidenció en la última producción. Es importante recordar que desde una mirada sociogenética e histórica, el primer sistema representativo fueron los números, de allí, que se encuentren ciertos patrones psicogenéticos que obedecen a ese orden, de hecho, el uso de números romanos, indican esta “fusión” (Ferreiro y Teberosky, 2013). También es pertinente recordar que ciertas representaciones de letras son dibujos para los niños, es decir, escribir “patos” con un “2” en vez de “s”, obedece a veces, según los estudios de estas autoras, a que el niño concibe el “2” como un “pato” o la forma de un “pato”. Por lo cual, entran en cuestión los 3 sistemas representativos como el dibujo, las letras y los números. Son procesos naturales que experimenta el chico en sus niveles y son considerados bajo esos *errores constructivos* (hacen siempre parte del proceso de todo niño).

- Problemas de cantidad.

De este tipo de problemas se derivan muchos más, sin embargo, es claro que de modo general, este obedece a la cantidad de caracteres que debe tener la palabra según el niño, donde entra en juego la hipótesis de *la cantidad mínima y la cantidad máxima*. Coordinar este tipo de aspectos ha resultado complejo para ambas poblaciones, ya sea porque las palabras hacen parte de lo que Emilia Ferreiro denomina *incompletud* o porque ponen sílabas de más. Así como también, la falta de separación de palabras. En las primeras producciones se evidencia claramente, luego en sus últimas producciones logran avanzar, no obstante se sigue presentando la falta de separación de las palabras formales:

Ioanna Berthoud presentó oralmente a niños de diferentes edades una lista de palabras compuestas por sustantivos, verbos, adjetivos, conjunciones, artículos, etc., pidiendo en cada caso al niño que dijera si lo que escuchaba era una palabra o no” [...] estos son sistemáticamente rechazados de la clase de “las palabras” (Ferreiro y Teberosky,

2013, p.153).

Lo anterior, muestra claramente que a los chicos les cuesta asumir las palabras formales o funcionales porque no constituyen un significado para ellos como sí lo son los sustantivos o los verbos, de allí que no hagan las separaciones adecuadas y se observen oraciones como “laselva” o “unacama”. Las autoras Ferreiro y Teberosky (2013) determinan lo siguiente: “El problema es siempre el mismo: hay un ‘sobrante’ de texto, con respecto a las expectativas del niño, y las diversas conductas observadas corresponden a intentos más o menos exitosos de anular esta perturbación” (p.173). Lo dicho, pone en evidencia el porqué los niños suelen unir este tipo de “palabras cortas” a otras y de esa manera “resolver” el problema de cantidad.

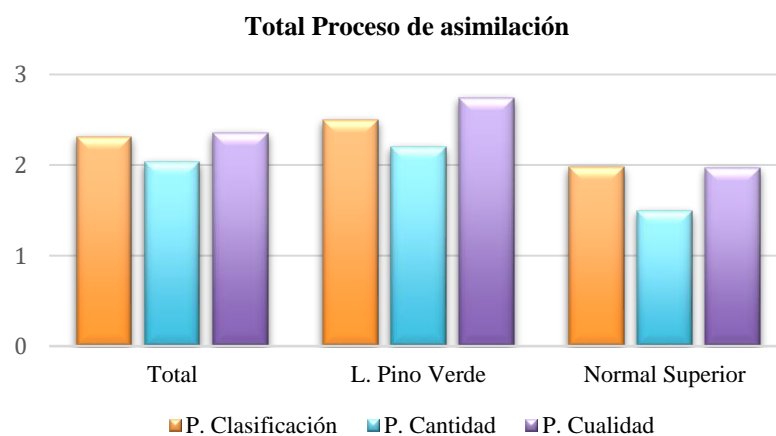
- Problemas de cualidad.

Si bien estos se presentan, no se encuentran tan a menudo y duraderos como los anteriores. De este también derivan otros, pero de modo general, son esas variaciones o alteraciones de los caracteres que no permiten una interpretación. Para esta problemática es común en ambas instituciones alterar el orden de los caracteres de las palabras como “Mairana” o creer que los caracteres son irrepetibles en una misma palabra, de allí que un asunto común es no repetir la “r” y escribir: “caro” en vez de “carro” o “coriendo” y no “corriendo” por ejemplo. También dentro de este problema cabe pensar en las similitudes fonéticas que crean confusión en los escolares como la “c”; “z”; “s”; “h”; “k”; “q”; “y”; “ll”; “b”; “v”; “j”; “g”; “h”, entre otras. Es un asunto común que se presentó y se sigue presentando. Sin embargo, Ferreiro lo enmarca desde el aspecto ortográfico, el cual se va afianzando con los años. Por lo que no se cataloga exactamente como un problema: “Esta ortografía espontánea refleja los juicios fonológicos de los niños a esa edad” (Ferreiro y Teberosky, 2013, p. 283).

En últimas, en la gráfica 5 se observa la fortaleza o debilidad del proceso de asimilación de

las 3 subcategorías, tanto en el Liceo Pino Verde como en la Normal Superior el “rendimiento” más bajo está en cantidad y el más alto en cualidad para la institución privada, mientras que para la institución pública hay una equivalencia en el desempeño de cualidad y clasificación. En el promedio total para ambos colegios, se mantiene la cantidad en menor rendimiento y la cualidad en el mejor.

Gráfica 5.

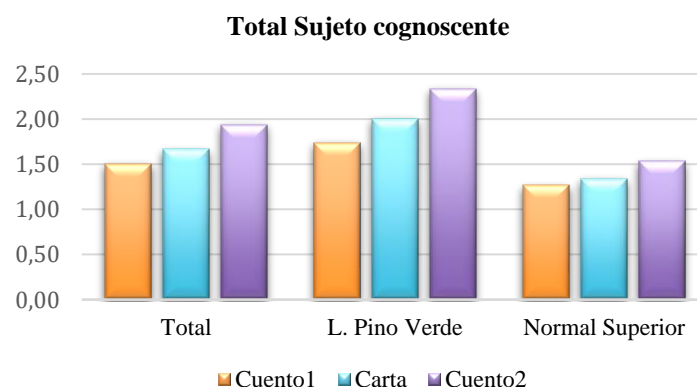


c) Sujeto cognoscente.

Se debe recordar que este tipo de sujeto es aquel que se encuentra en constante interacción con la realidad, a la que intenta conocer con un claro propósito: mantener un equilibrio en los intercambios que tienen lugar y asegurar las adaptaciones que sean necesarias. El asunto de la “realidad” es interesante en la medida que se relaciona con ese contexto escolar y las exigencias que pide el mismo. Por lo cual para los grados escolares se deben cumplir con ciertas habilidades como el hecho de comparar, categorizar, organizar y reorganizar. De forma que esta concepción de sujeto, alude a un individuo que se plantea hipótesis y trata de organizar esos caracteres de escritura según como él crea que son, por ejemplo juntar el artículo con el sustantivo.

En suma a lo anterior, se evidencia el hecho de que el sujeto procura llevar una secuencialidad en el texto, realización a veces de analogías y reorganización de ser necesario. Lo dicho va un poco ligado a la primera categoría (sistema de representación), de allí que se observe que el desempeño del “sujeto cognoscente” aumentó en el orden cuento 1, carta y cuento 2. La institución privada se ubicó en todas las temáticas con un desempeño medio alto, mientras la institución pública tuvo un desempeño medio bajo. Si bien se evidencia la organización y la categorización que va vinculado a las estructuras textuales aprendidas, pocas veces se observa comparación o analogía, al igual que la reorganización que tiene que ver con esos procesos de creación original del sujeto, esto, según Ferreiro, debido a que el contexto escolar no asume esa espontaneidad del niño y lo convierte en un sujeto pasivo.

Gráfica 6.



En síntesis se determina lo siguiente:

a) Si bien hubo muchas coincidencias en ambas poblaciones, sigue siendo visible la brecha social y de clase, ya que evidentemente el grupo 1 tiene menos bases de lectura y escritura que el grupo 2 para poder obtener un mejor desempeño en ese nivel de alfabetización:

La influencia del factor social está en directa relación con la frecuentación del objeto

cultural 'escritura'. Es evidente que la presencia de libros, escritores y lectores es mayor en clase media que en clase baja. También es claro que todos los niños de clase media recurren a jardines de infantes; mientras que los que provienen de clases sociales más desfavorecidas poseen menos oportunidades de cuestionarse y pensar sobre lo escrito (Ferreiro y Teberosky, 2013, p. 128).

b) En las producciones y demás actividades se pudo evidenciar que en la población de la institución privada todos saben escribir completa y correctamente sus nombres, mientras que en la institución pública no todos saben. Lo anterior confirma lo ya planteado por Ferreiro y Teberosky (2013):

El nombre propio, como dijimos, pareciera funcionar en muchos casos como la primera forma estable dotada de significación. Sospechamos que una pauta cultural típica de la clase media consiste en proveer al niño de ocasiones tempranas para tal aprendizaje. Ya sean porque los padres marcan con nombre y fecha las reproducciones gráficas de sus niños (dibujos o pinturas), o porque marcan la ropa del niño (p. 271).

Además de lo anterior, el nombre se constituye como ese primer elemento perteneciente a este sistema de representación que refleja el conocimiento del niño sobre la escritura.

c) El problema cognitivo de clasificación y de cantidad son los más notables en ambas poblaciones, es especial, el último: “Tratando de resolver los problemas que la escritura presenta, los niños enfrentan, necesariamente, problemas generales de clasificación y ordenamiento” (Ferreiro y Teberosky, 2013, p. 251).

d) Ferreiro apunta a que los *aspectos figurales* tales como el dibujo de la grafía, las planas, la transcripción a partir de un modelo y el dictado, así como otras prácticas que privilegian el

dibujo de las letras, no deben ser los aspectos centrales en la adquisición del sistema de escritura, sin embargo, en ambas instituciones tratan de centrarse un poco en ello, de allí que muchas de las producciones sean legibles y estéticamente aceptables, que más que nada, indican que su nivel de motricidad está acorde para sus edades y grado de estudio.

e) En ambas poblaciones como ya se mencionó, se encuentran sujetos con problemas cognitivos sistemáticos de orden especialmente cuantitativo y de clasificación. Por una parte la institución privada ofrece asesorías a los estudiantes y la pública, no. Sin embargo, en el Liceo Pino Verde hubo 2 sujetos que durante estos 6 meses no se les observó progreso ni mejoría en los problemas de clasificación, lo cual indica que requieren una mayor atención, no solo del docente, sino también de los padres, pues según Ferreiro y Teberosky (2013) esto constituye el principio del fracaso escolar. En cuanto a la Escuela Normal Superior, se hace necesario crear una especie de programa que ayude con este tipo de situaciones, si bien tienen contratada una fonoaudióloga, esta casi no se ve en la institución.

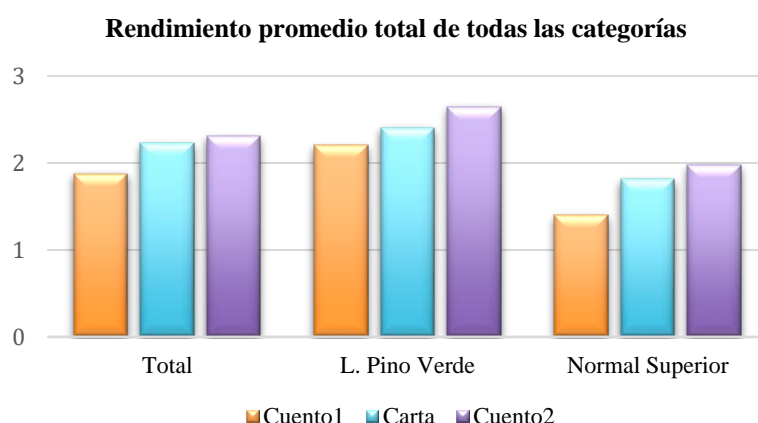
Para este punto, es importante mencionar que después de los 6 meses de observación, se tuvo de nuevo contacto con la institución privada. Esta vez se presentó la oportunidad de indagar por el sujeto que aún está en nivel preoperatorio (sujeto 14 de la pág. 60). Para este y después de notar su poca mejoría, los padres decidieron realizarle una especie de diagnóstico, donde el individuo manifiesta dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura (DEA-LyE). Y aunque la institución hace poco contrató a una educadora para necesidades especiales, la capacitación a los maestros es imparcial, no obstante ese es un tema que queda abierto para una discusión (conocimiento del profesorado sobre síntomas/diagnóstico e intervención en DEA-LyE). Es de resaltar que la maestra realizó un PIAR para este estudiante de acuerdo con su ritmo de aprendizaje.

f) La población del Liceo Pino Verde se encuentra asimilando el último nivel (alfabético),

pues todavía no han superado a cabalidad ciertas dificultades como se ha mostrado a lo largo de la investigación. Solo un sujeto se encuentra en nivel silábico. Mientras que la población de la Escuela Normal Superior se encuentra entre el tercer nivel (silábico-alfabético) y el cuarto nivel (alfabético).

g) En la siguiente gráfica se analiza el “rendimiento” promedio por producción de los 15 estudiantes para las 2 instituciones, y el “rendimiento” promedio total de todas las 4 categorías. Se observa que El Liceo Pino Verde tiene un promedio entre medio alto mientras que la Normal Superior se encuentre entre bajo-medio. Además, aquí se puede notar el avance que hubo entre el cuento 1 y el cuento 2 para ambos colegios. En el total de las 2 instituciones, se puede observar que la carta y el cuento 2 quedaron por encima de la referencia medio, sin embargo el cuento 1 por debajo de la referencia medio.

Gráfica 7.



2.5. Síntesis y análisis de los diarios de campo

2.5.1. Escuela Normal Superior.

Para el presente análisis se realizó un total de 18 observaciones en la Escuela Normal Superior, asistiendo a las sesiones de lenguaje para recolectar la mayor cantidad posible de información e insumos y así poder reconocer la incidencia que tiene la práctica pedagógica en la composición escrita de los estudiantes del grado 2° de la básica primaria. De las 18 clases asistidas, 3 de ellas corresponden a las últimas sesiones del grado 1°. Es preciso mencionarlo para determinar el tránsito de curso y por lo tanto de temáticas abordadas por los docentes del área de lenguaje.

En las 3 últimas sesiones de grado 1° se pudo reconocer el espacio físico, es decir, el “ambiente alfabetizador” en términos de Grunfeld (2000). Allí, los chicos cuentan con la visualización del alfabeto, el cual se encuentra representado en una de las paredes del salón, lo cual les permite tener una referencia al momento de realizar las actividades propuestas por el docente y por lo tanto recordar el código lingüístico por medio del cual nos comunicamos de forma escrita. Sin embargo, se hace necesario mencionar que es importante que los estudiantes reciban un referente completo, ya que el alfabeto se encontraba únicamente con las letras en mayúscula, cuando es necesario en esta etapa de desarrollo del lenguaje escrito que los niños reconozcan la diferencia de dichos caracteres y de igual manera el reconocimiento de su uso en situaciones de escritura diferente. También, se observa la necesidad de acompañar dicho alfabeto con un conjunto de imágenes que les permitan a los estudiantes tener un referente visual y consecutivamente fonológico.

De otro lado, el ambiente de clase que se encontró durante estas 3 sesiones, fue un ambiente disperso, en el que los estudiantes no lograban la atención en lo que el docente proponía para el desarrollo de la clase. Esto se debe a diferentes razones: la primera de ellas y

lo cual fue factible encontrar, es que durante las 3 sesiones consecutivas que se observaron, el maestro no modificó su metodología y /o estrategia para la enseñanza del lenguaje escrito. Durante las estas sesiones el docente les llevó a los estudiantes una fotocopia en la que se proponía practicar la escritura y lectura de una letra del alfabeto diferente: la consonante “n”, la consonante “m”, y la consonante “t”. El profesor se limitaba a dar las indicaciones de lo que se debía realizar, pero se vio la necesidad de implementar un acompañamiento mayor a los estudiantes, la utilización de recursos como el tablero y las TIC, la realización de actividades en grupos y el propiciar la participación de los niños. Y la segunda razón y por lo tanto la causa de lo anterior, es que el docente no se apoyó en la planeación de actividades de inicio, desarrollo y cierre, lo cual hubiese sido evidenciado en la variación de las actividades y propuestas traídas por él al aula, sin embargo, se percibió una especie de monotonía durante el transcurso de las 3 sesiones asistidas.

Para el comienzo del grado 2° con una nueva maestra, se pueden encontrar nuevos elementos a analizar. La docente y directora de grupo comienza sus primeras clases de lenguaje con dictados únicamente a los estudiantes que necesitan fortalecer su producción escrita, o que se encuentran en un nivel precedente al resto del grupo. Para este ejercicio cabe mencionar que es fundamental comprender que todos los estudiantes llevan un ritmo diferente y que por lo tanto es natural que dentro del aula existan chicos que no llevan el mismo nivel de escritura que otros, pues hace parte de los problemas a los que los estudiantes deben enfrentarse durante el proceso de adquisición del lenguaje, por lo tanto es necesario que la práctica del docente no marque una línea divisoria entre quienes "están quedados" y quienes no.

De otro lado, es importante mencionar una de las intenciones de la docente y es propiciar una responsable vinculación de los padres y el proceso educativo de cada uno de los niños;

esto se vio reflejado en distintas ocasiones con idea de implementar una estrategia de la profesora, la cual consistía en utilizar la parte posterior de la hoja del dictado y las notas en el cuaderno, en las que se les invitaba a los padres a colaborar en el aprendizaje de los niños, pues es un proceso que principalmente hace parte de la responsabilidad de los acudientes y más aún, cuando los chicos manifiestan ciertas dificultades en el proceso. Por ende, se ve el compromiso de la maestra con el fortalecimiento del lenguaje escrito en casa y la vinculación de los papás en este proceso fue notorio. La docente, además, mostró compromiso con los estudiantes que presentan necesidades educativas, puesto que se evidencia la adaptación curricular que realiza para este tipo de casos.

También, la maestra solicitaba a los escolares en cada una de las clases de lenguaje que leyeran en casa algún texto de su escogencia y que posteriormente realizaran una producción escrita sobre lo leído. Adicional a ello, la profesora realizaba un control constante sobre el proceso de lectura en cada uno de los estudiantes, permitiéndose escucharlos uno a uno para corregirlos e incentivar el avance logrado. Pero no solo fue posible escuchar a los estudiantes leer, sino que la docente también se involucró en esta actividad, leyendo en voz alta y de forma pausada para que los niños comprendieran el texto, ya que en cada una de las pausas que ella realizaba en sus lecturas, se le observó explicando los términos desconocidos y a su vez, haciendo preguntas directas respecto a la lectura para fortalecer la interpretación. De igual forma permitir una mayor claridad del texto al momento de escribir o resolver un taller sobre este.

Asimismo, estas preguntas directas, también propician la participación autónoma de los estudiantes desde los primeros niveles de la escolaridad, lo cual genera un interés por la clase de lenguaje y por lo que en esta se realiza, de tal manera que fue posible encontrar en las clases que la maestra incentivaba a los niños a compartir alguna de las tareas solicitadas para hacer en casa. Un ejemplo de esto fue la clase en la que los niños debían llevar un afiche

sobre el cuidado del medio ambiente; se evidenció un entorno entusiasta en el que los estudiantes deseaban compartir sus afiches, lo cual a su vez permite comprender la importancia de solicitar tareas o actividades con un propósito y objetivo claro que en verdad genere un aprendizaje significativo.

En otra instancia y en lo concerniente estrictamente a la enseñanza del lenguaje escrito, es importante señalar que los maestros de lenguaje en ocasiones les piden a sus estudiantes escribir desde contextos distantes a ellos, o desde referentes que no son cercanos a su experiencia; ningún texto debe alejarse de sus fines contextuales y cotidianos. Es pertinente para el nivel de grado 2° un ejercicio propuesto por la docente en el que los estudiantes deben poner en juego su imaginación para crear y escribir varios versos, sin embargo, este ejercicio debe ser trabajado desde la situación del sujeto y por lo tanto debe comenzarse con términos que sean de su uso cotidiano, para luego proponer un nuevo conjunto lexical como lo son las palabras: "divino", "entrañable" y "atrevido", tomadas por la profesora. Se observa que todos los versos son realizados por la maestra, ya que los estudiantes no comprenden el significado de estos términos, por lo cual, se hace necesario realizar un fortalecimiento en el que los estudiantes comprendan en qué consiste la redacción de versos y posteriormente lo hagan conociendo los términos empleados; más que conocer el significado desde la estructura, que sea comprendido desde la experiencia.

Otra de las actividades propuestas por la maestra fue la escritura de un cuento. Antes de esto, la docente se tomó el tiempo para explicitar el paso a paso para escribir este. Para abordar esta temática la profesora utilizó como recurso el tablero, en el que señaló las partes que conforman el cuento. Cabe mencionar que la actividad pudo ser fortalecida con la utilización de ayudas o elementos para la clase como la proyección audiovisual de un cuento o escuchar alguno, ya que este grupo de tecnologías permiten que el estudiante se entusiasme más con la clase y por ende que el aprendizaje sea más significativo, además de despertar la

imaginación de los escolares. Por otro lado, se observa la necesidad de realizar ejercicios como los comparativos, por medio de los cuales se pueden denotar las diferencias de tipos de textos como el cuento y la fábula, ya que fue posible reconocer que los escolares no encontraron una distinción entre estos dos tipos de texto.

Por último, y a nivel general, se nota en la práctica pedagógica de la docente de lenguaje, la búsqueda del fortalecimiento de la escritura en aquellos estudiantes a los cuales se les ha dificultado un poco este proceso. Sin embargo, es necesario implementar diferentes estrategias que animen la clase de lenguaje y que vinculen con mayor rigor la participación de los estudiantes, teniendo en cuenta el nivel académico en el que se encuentran. Además, se hace pertinente que los chicos comprendan por qué es importante la escritura y por qué debe realizarse de determinada manera, a partir de lo cual van a comprender que el aprendizaje del lenguaje escrito conlleva una finalidad social y cultural.

2.5.2 Liceo Pino Verde.

Para este caso se realizaron 18 observaciones, una o dos veces por semana. Los chicos tenían clase de español los lunes, martes y jueves, de 2 horas a excepción del jueves. Lo primero que se realizó fue observar con detalle el espacio “ambiente alfabetizador” en el que se desenvolvían los niños, ya que este hace parte de su contexto escolar e influye en la recepción que tengan los estudiantes para la clase: “Es necesario que en las aulas se refleje el rico entorno letrado en que los niños están inmersos fuera de la escuela” (Grunfeld, 2000, pág. 70). Por tanto se hace pertinente mencionar que al lado del tablero principal se encuentra el abecedario en mayúscula y minúscula, acompañado de una imagen por cada letra. Además de este tablero, hay otro de menor tamaño en la parte trasera del salón con los días de la semana en inglés. También se tiene un mueble de madera para poner los libros y cuadernos de estudio. Asimismo, los puestos están agrupados por mesas para que los estudiantes

trabajen en conjunto. En general, el espacio cuenta con amplias ventanas (sin rejas ni vidrios) que dan a una zona verde y a un huerto. En una pared hay un perchero horizontal que le sirve a los chicos para colgar sus maletines y pertenencias. Finalmente, hay frases alrededor en inglés.

Lo segundo que se tuvo en cuenta fue la práctica docente y su enseñanza del lenguaje escrito. Sin embargo, es necesario mencionar ciertos elementos también importantes de esta práctica. Por ejemplo, en el dominio del grupo, la profesora raras veces regañaba, sino que más bien utilizaba dinámicas lúdicas como "el dedito saltarán"; "palo, palo, palito"; poner las manos en la cabeza, hombros y pies, aplaudir al ritmo de una canción, apuntarlos en el tablero con carita triste y ejercicios de relajación. Lo anterior, regularmente porque los niños llegaban del descanso y se encontraban dispersos, o cuando en medio de alguna actividad dejaban de prestar atención. Algo relevante y particular, es que la maestra utilizaba una señal de silencio con su mano que todos acataban muy bien y la cumplían o apelaba a la frase en un tono neutral: "para este grado todos deben saber seguir una instrucción, saber escuchar y respetar".

Por otra parte, atendiendo a su estrategia pedagógica, la docente organizaba las mesas de tal manera que en el centro y muy cerca de ella, ponía a los niños que requerían atención especial debido a alguna dificultad cognitiva o actitudinal. Asimismo, en todas las sesiones trataba de estar muy pendiente de un alumno con problemas de aprendizaje que estaba diagnosticado. Al igual que esto, cuando había algún niño atrasado o que no comprendía algo, ella se sentaba con él y le ayudaba, o le brindaba asesorías en la mañana. Entre otras cosas, para repartir labores y crear un ambiente bidireccional y de ayuda conjunta, usualmente una pareja distinta en cada sesión, repartía los cuadernos o libros (a ellos les gustaba mucho y era algo voluntario).

En cuanto a la metodología, era muy enfática con las unidades de indagación que se cambiaban más o menos cada 2 meses. Y de acuerdo a esta unidad, se definía todos los temas de las sesiones. Por ejemplo: "Pequeños científicos"; "¿Dónde vivo?"; "Tu mundo, mi mundo", entre otros, cada uno poseía una característica particular y todas las actividades iban en pro de ella. Lo que se destaca es que la profesora hacía consciente a los alumnos de dicha unidad, les decía sobre qué iban a trabajar y ellos debían tener toda una página en su cuaderno para escribir y dibujar dicha unidad. Cabe mencionar que dentro de cada una de estas, se trabajaba una tipología textual, así que la docente para abordar algún tipo de texto u otro tema, siempre lo hacía de forma paulatina y gradual, por ende, los estudiantes se iban acercando poco a poco y cuando se llegaba al asunto como tal, comprendían mejor.

Lo anterior era reforzado gracias a que ella casi siempre utilizaba el juego como medio de aprendizaje, en especial, juego de roles. Por lo tanto, los estudiantes se metían por ejemplo en el papel de ser "cazanoticias" o ser el "Planeta Tierra" y se motivaban mucho. Igualmente, la docente aplicaba el método por analogía el cual resultaba útil, ya que el procesamiento mental que debe hacer el niño se le hace un poco más fácil porque parte de algo que él ya conoce. A saber, para llegar a una conceptualización se debe llevar un proceso de menor a mayor complejidad, lo cual implica, que se empieza a abordar con un lenguaje y un vocabulario conocido para el niño y luego, desplazarse a esas palabras y conceptos desconocidos que se hacen más fáciles de aprehender cuando hay un anclaje con algo familiar para el niño (Titone, 1981). En últimas, los escolares veían videos, programas de televisión educativos, gracias a los proyectores del salón y de esta manera se vinculaban más fácilmente al proceso.

La profesora, también manejaba un plan lector, cada niño tenía su libro y se sentaban en el piso formando un círculo. Era interesante porque la docente leía en voz alta con ellos,

equivocándose adrede con el fin de que ellos la corrigieran, es decir, cambiando una palabra por una similar u omitiendo signos de puntuación. En caso de que alguno estuviera atrasado, le daba la oportunidad de que leyera aparte y también los dejaba leer en voz alta y en parejas, sin ella. Es de resaltar que la docente para alimentar esa competencia semántica siempre llevaba recursos didácticos tales como: una mano de juguete para conceder el turno de la palabra, "el dado preguntón", la manualidad de un Planeta Tierra y otros. Asimismo, aprovechó esta circunstancia para hacer el uso del diccionario y decirle a los alumnos que buscaran las palabras desconocidas. La profesora realizaba preguntas que recogían los conocimientos previos de los estudiantes y los nuevos, así como también, buscaba mejorar su capacidad de síntesis y dejar en ellos algún aprendizaje ético.

Con relación al plan lector, es importante mencionar que para hacer avanzar su competencia semántica, la institución, desde el grado 1° les realiza simulacros de las Pruebas Saber, para este caso se les realizaron 2. La primera tenía que ver con la canción de las vocales y 10 preguntas alrededor de ello, mientras que la segunda con la típica historia popular del Ratón Pérez y también 10 preguntas sobre esto. En general les fue bien, en la primera prueba solo un niño no acertó con ninguna, mientras que en la segunda, sí hubo 4 chicos que si bien es cierto acertaron en las respuestas, fueron más bien pocas. Es de resaltar, que solo en estas pruebas había un “valor numérico”, por ejemplo “10/10” o “10/8”, pero de resto sus calificaciones eran cualitativas, como “muy bien”, “bien”, “puedes mejorar”, “completa este punto”, entre otros. Es un asunto que maneja la institución en primaria, ya luego en bachillerato hay calificación numérica. Esto es de vital importancia porque hay un interés más porque el niño aprenda a que se preocupe o predisponga por notas.

Finalmente, pasando a la enseñanza del lenguaje escrito en la parte de la producción, los niños tenían cuaderno doble línea y esto le permitía a la docente explicar que ciertas letras

"suben al cielo y otras bajan al mar", si bien la institución no centra tanto la mirada en el "aspecto figurativo", la maestra procuraba hacerlo. En cuanto a la parte estructural del texto, era enfática en usar color diferente para los títulos, los signos de puntuación, las fechas, dejar espacio y escribir el nombre completo en las actividades a entregar. En ocasiones escribía con errores en el tablero con el fin de que los chicos los identificaran, tales como mezclar mayúsculas con minúsculas, letras al revés, mezclar números, de manera que no solo se fijaba en lo "figurativo" sino también en lo "constructivo". Además pasaba por cada puesto supervisando cómo los niños estaban escribiendo y qué errores particulares tenían.

En lo concerniente a escribir un texto narrativo, instructivo o informativo, la profesora usualmente en un primer momento ponía números a los párrafos para que ellos reconocieran más fácil la superestructura. La producción nunca era inmediata, sino que antes de ello, hacía actividades previas de motivación que les permitía a los estudiantes desplegar su imaginación y motivación a la hora de escribir. De igual manera, la docente siempre partía del contexto de los estudiantes y debido a ello, los chicos trabajaban con mayor entusiasmo porque se sentían familiarizados. Esto se pudo ver reflejado por ejemplo, en que los escolares para ser "cazanoticias", debían buscar una noticia en su entorno académico, es decir, del colegio y no noticias ajenas su comprensión o realidad.

Para cerrar, se presentaba un fenómeno interesante por el asunto del bilingüismo, y es que como ciertas actividades de la clase de inglés se complementaban con la de español, a los niños a veces se les dificultaba traducir ciertos conceptos, incluso escribían o hablaban en este idioma. Sin embargo, la docente comprendía que era un proceso natural y común de esta etapa, así que solo les recordaba que "estaban en clase de español". En sí, se puede determinar a rasgos generales que la maestra tiene un buen manejo del grupo, lleva de manera disciplinada su planeación, es asertiva con los recursos didácticos, proporciona espacios de

libertad, trabaja desde el contexto y la emoción, fomenta valores como el respeto y la escucha, por lo que su incidencia pedagógica en el lenguaje escrito es positiva, pues la mayoría del grupo se encuentran asimilando el nivel de alfabetización.

2.5.3 Análisis contrastivo en la incidencia pedagógica

Con base en las 18 observaciones realizadas en cada una de las instituciones educativas, fue posible reconocer una distinción en diferentes elementos, propios de la incidencia pedagógica por parte de las dos docentes de grado 2° para el desarrollo del lenguaje escrito, dentro de estos elementos de gran relevancia a analizar se encuentran:

a) La implementación de recursos didácticos para el fortalecimiento de la práctica pedagógica.

Como se mencionó en el apartado 2.5 referente al resumen de los diarios de campo desde el enfoque a las prácticas pedagógicas, la docente del Liceo Pino Verde mostró un compromiso mayor en la utilización de recursos didácticos como estrategias para complementar y fortalecer las temáticas tratadas. Debido a esto, sus estudiantes se encontraron comprometidos, atentos, dispuestos y receptivos a cada una de las enseñanzas que la maestra hacía. Por el contrario, la docente de la Escuela Normal Superior se limitaba a enseñar desde la utilización del tablero, el diálogo y el dictado, con lo cual se presenta mayor carencia en el uso de recursos y por lo tanto se genera una actitud en sus estudiantes de menor disposición o aceptación. El buen comportamiento de los estudiantes se debe más al énfasis que hace la docente por el componente actitudinal que un ambiente ameno y que cause interés en los niños.

b) “Categorización” de estudiantes de acuerdo con su nivel académico.

Las necesidades educativas especiales se encuentran presentes en todas las instituciones y en todas las aulas de clase, ya que es un factor que no depende del centro educativo. Así, se

observó estudiantes con dichas necesidades en ambas instituciones, sin embargo, se encontró un manejo diferente de las mismas. Para el caso de la Escuela Normal Superior, la docente les reiteraba a aquellos estudiantes con necesidades académicas que se encontraban más atrasados que los demás y que por lo tanto debían esforzarse más para nivelarse. Estas afirmaciones son arriesgadas y consecutivamente despectivas dentro de un proceso de formación. Si bien la maestra aplicaba una adaptación curricular para dichos estudiantes, su acercamiento a ellos no es el más adecuado.

Por otro lado, la profesora del Liceo Pino Verde mostró un trato igual para todos los estudiantes, sin mostrar preferencias, exclusiones o reiteraciones de ir más adelante o más atrasados unos que otros. Con aquellos estudiantes que presentaban debilidades en el proceso del lenguaje escrito, la maestra tenía un horario específico para encontrarse con ellos, espacios en los que trabajaba en aquellos aspectos que debían ser fortalecidos. Durante la clase, enseñó a todos por igual y les corrigió y orientó de manera general también.

c) La valoración cuantitativa y cualitativa.

Uno de los aspectos de gran importancia es la valoración que realizan los maestros a los desempeños y habilidades de los estudiantes durante el proceso educativo. La valoración se reconoce de forma cualitativa y cuantitativa, la primera es aquella que resalta de forma verbal las cualidades alcanzadas por los estudiantes, y la segunda es aquella que se trata de adjudicar una nota numérica según el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes.

Ambas docentes mostraron realizar valoraciones cualitativas. La docente de la Escuela Normal Superior, por ejemplo, resaltaba el hecho de que se mejorara la caligrafía y el uso de los renglones del cuaderno, también los procesos de lectura y de escritura. Y, la maestra del Liceo Pino Verde corregía y orientaba a sus estudiantes en cada una de las temáticas, les

felicitaba por su compromiso, por su creatividad y por sus avances en las temáticas de la asignatura.

En el caso de la valoración cuantitativa, únicamente la profesora de la institución pública hacía énfasis en este aspecto, llamaba a sus estudiantes para calificar y dar una nota a la tarea, al proceso de lectura, recordaba que solo aquellos que realizaran una buena tarea serían merecedores de una calificación de 5.0, y hacía un llamado de atención a quienes no se comportaban correctamente, pues obtendrían una baja calificación.

Este último aspecto mostró lo importante que es lograr que los niños y niñas, se dispongan, se comporten correctamente, participen, sean creativos y comprometidos sin pensar en un objetivo cuantitativo. Los estudiantes del Liceo Pino Verde a diferencia de los chicos de la Escuela Normal Superior, no pensaban en recibir una alta calificación, sin embargo, mostraban en términos generales una gran disposición y actitud en cada una de las actividades, tareas y ejercicios solicitados por la maestra. Lo cual los hará miembros de una sociedad que decide por adecuados comportamientos y actitudes, con un propósito de formación personal y no por una calificación numérica.

d) La práctica del simulacro con propósito de fortalecimiento de las temáticas estudiadas.

Uno de los aspectos más interesantes que se encontraron en el Liceo Pino Verde, fue la realización de 2 simulacros con el fin de identificar las fortalezas y debilidades en los estudiantes para trabajar en las mismas y así conseguir una mejor preparación para las Pruebas Saber. La primera prueba fue sobre la canción de "Las vocales", esta se realizó para que los estudiantes tengan mejores bases cuando estén en grado tercero y ejecuten la prueba real. Asimismo, la institución está interesada en que sepan manejar las hojas de respuesta e irse familiarizando con este tipo de exámenes.

Este simulacro como ya se dijo, consistió en una canción de "Las vocales" y de ella se derivaron 10 preguntas de comprensión lectora con múltiple respuesta. La primera tuvo que ver con la historia de la canción; la segunda en preguntar qué hacía la vocal "a"; la tercera con la bebida que más le gusta a la vocal "e"; la cuarta con el propósito de la canción; la quinta con las personas que aparecen en la canción; la sexta con la frase: "salió la "i" y yo no la sentí"; la séptima del porqué de la forma de la vocal "o"; la octava sobre la actividad en común de todas las vocales; la novena se trató de llenar con la vocal correcta una palabra y la décima en elegir una palabra en la que se repitiera la vocal "a".

Es importante señalar que este tipo de actividades es lo único que lleva un valor "numérico" tipo 10 de 10 por ejemplo, ya que no es sino hasta secundaria donde se califican numéricamente los trabajos, esto hace parte de la filosofía de la escuela. También es importante destacar que la docente hizo una retroalimentación con todo el grupo sobre esta actividad. En términos generales a todos les fue bien, solo hubo un niño que no obtuvo ninguna respuesta correcta. Si bien estas pruebas no están diseñadas por la institución, es pertinente mencionar que la última pregunta no es clara, porque más que hablar de "la canción de la vocal 'a' es mencionar más bien la estrofa". (La décima pregunta fue la que más presentó errores).

La segunda prueba fue sobre una carta de una niña llamada Raquel al Ratón Pérez y de allí también se derivaron 10 preguntas, a saber, la primera pregunta tenía que ver a quién iba dirigida la carta; la segunda era sobre qué dejaba el Ratón Pérez bajo la almohada; la tercera qué es lo que recoge el Ratón; la cuarta fue qué le dejó en agradecimiento Raquel al roedor; la quinta sobre la recomendación que le hace la niña al Ratón Pérez; la sexta con el sentimiento que tenía la jovencita hacia este animal; la séptima de por qué se sabe que la niña tiene curiosidad por el Ratón; la octava, con cuál hecho hace que regrese este roedor; la

novena se relaciona con lo que debería hacer el Ratón para responderle a Raquel y la última, es lo que espera que le traiga el Ratón Pérez a la niña.

Para esta prueba todos acertaron, sin embargo, hubo 5 niños que obtuvieron "bajos resultados". La docente para este caso vuelve a realizar retroalimentación y compartir las respuestas correctas, ella también en la hoja de respuestas señaló la letra correcta según el error. Cabe resaltar que esta prueba era de mayor complejidad que la anterior, estos 5 estudiantes tuvieron mayor dificultad en las preguntas 4, 5, 10, ya que las tres tienen que ver con algo que espera y quiere la niña del Ratón Pérez, de allí que se confundan. Sin embargo, al sentarse con cada uno, releendo, explicando pregunta por pregunta, logran comprender y acertar, lo cual apunta más que todo hacia un asunto de atención.

En conclusión, aunque a los estudiantes no se le debieran practicar este tipo de evaluaciones que creen definir la inteligencia de un ser humano, es de resaltar que en últimas, la institución trata de preparar a estos chicos para tener buenos resultados, ya que lastimosamente, estas pruebas son las que abren puertas en el panorama educativo. No obstante, es importante que los diseñadores de las pruebas se fijen muy bien en los términos y la formulación de las mismas preguntas, porque de una sola palabra "mal seleccionada", puede depender toda la comprensión, el éxito o el fracaso escolar.

Por otro lado, los estudiantes de la Escuela Normal Superior no hicieron simulacro alguno durante los 6 meses que se realizó la observación, y no se mencionó la realización del mismo durante los próximos días.

e) Docente de lenguaje y docente de todas las áreas.

En la educación colombiana es muy común que los estudiantes de la básica primaria cuenten con un mismo docente para todas las asignaturas; este fue el caso de la Escuela

Normal Superior, en donde los niños de grado 2° tienen la participación de su directora de grupo en la enseñanza de lo concerniente a todas las asignaturas del currículo, lo cual, puede fortalecer la confianza entre los estudiantes y la maestra.

En el caso de los estudiantes del Liceo Pino Verde, cuentan con un docente diferente para cada una de las asignaturas. Estos maestros, realizan un trabajo interdisciplinario, trabajando por proyectos en toda la institución, los cuales se enmarcan dentro de unas temáticas que se desarrolla por períodos. En cualquiera de los dos casos, bien sea con una docente para todas las asignaturas, o un docente diferente para cada una de ellas, se puede realizar un trabajo interdisciplinario. Es decir, este trabajo no depende en gran medida del número de profesores sino del Proyecto Educativo Institucional (PEI), en el cual se plasman los proyectos a trabajar durante las clases.

Puede señalarse que, la distinción encontrada en el caso de ambas instituciones, es que los estudiantes que cuentan con un profesor diferente para cada asignatura, tienen la oportunidad de variar en las actividades que se desarrollan dentro del aula de clase, pues los maestros planean de acuerdo a su área específica y por lo tanto planean en función del fortalecimiento de su saber. Mientras que cuando se cuenta con un docente para todas las áreas, las clases se pueden volver monótonas y no se hace un mayor énfasis con la implementación de herramientas lúdicas, lo cual fortalezca el aprendizaje del lenguaje escrito que es el tema que interesa en el presente análisis.

f) La enseñanza de los aspectos figurales del lenguaje escrito.

Los aspectos figurales son un factor importante en el desarrollo del lenguaje escrito. Desde la afirmación de Ferreiro y Teberosky (2013), “los aspectos figurales tienen que ver con la calidad del trazado, la distribución espacial de las formas, la orientación predominante (de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo), la orientación de los caracteres individuales

(inversiones, rotaciones, etc)” (p. 19). Para la práctica de estos aspectos y su fortalecimiento como tal, existen diferentes técnicas empleadas por los maestros del área de lenguaje, uno de ellos es el uso del cuaderno doble línea, a partir del cual se trabaja el trazado y el uso adecuado del lápiz.

Este recurso se encontraba presente en los estudiantes del Liceo Pino Verde, mientras que los estudiantes de la Escuela Normal Superior escribían en cuaderno "línea corriente"; sin embargo, se encontró que los estudiantes de la institución pública contaban con una caligrafía un poco más legible que los estudiantes de la institución privada, lo cual demuestra que si bien el cuaderno doble línea es un recurso de gran importancia, el desarrollo de una adecuada caligrafía no depende únicamente de su integración en el aula de clase, sino que este proceso se logra mediante un conjunto de prácticas de trazado que se desarrollan en los primeros años de escolaridad como el grado jardín y transición, en los que los niños comienzan a utilizar el lápiz.

En síntesis, se puede decir que, la docente del sector público pudo hacer un uso más estratégicamente de los recursos audiovisuales, ya que este tipo de generación es más receptiva a este tipo de elementos, lo cual fue fructífero en la enseñanza observada del sector privado. Por otro lado, es importante que, como lo hizo la docente de Liceo Pino Verde, crear un ambiente de equidad entre los niños, y no generar una señalización entre quienes están más avanzados que otros; ya que esto puede generar efectos emocionales negativos y por lo tanto bajos desempeños en lugar de incentivar hacia el mejoramiento académico.

En cuanto a la valoración cuantitativa y cualitativa, se pudo reconocer que la valoración cuantitativa en los primeros niveles educativos, genera una actitud competitiva que puede desviar el verdadero propósito de la educación, de allí que sea importante manejar un tipo de

metodología evaluativa como la del Liceo Pino Verde, en la que se espera a una edad más madura para aceptar y entender la valoración numérica.

Con respecto al simulacro para las Pruebas Saber que se realizan en la básica primaria, es de gran importancia fortalecer este tipo de actividades desde los primeros grados académicos, ya que lamentablemente nuestro sistema educativo, mide de una manera estándar y excluyente hacia otros tipos de inteligencias. Sin embargo, por este medio es por el que se logra acceder a la educación superior, y permitirles progresar en el factor económico y social. Por ello, la importancia de ir preparando a los estudiantes de manera paulatina y así lograr mejores resultados al momento de la prueba. Además, esto debe ir acompañado a un plan lector, en el que se fortalezcan las capacidades de comprensión e interpretación de textos, lo cual no se observó en el sector público, pero sí en el sector privado.

En otra instancia, el asunto de la maestra particular para cada materia, es vital para la educación de calidad, ya que tienen un mayor dominio de su asignatura, se especializaron en esto, y por ende van a brindar un aprendizaje significativo. Esto se puede evidenciar en la institución privada, en la que los niños mostraban un manejo fluido del inglés, competencias en música, artes o deportes, según sus preferencias; mientras que en el sector público no se encontró lo dicho.

Por último, si bien reconocemos que nos encontramos ante una era tecnológica en la que el uso de los dispositivos electrónicos es cada vez mayor, es importante fortalecer los aspectos figurales, porque aún hay espacios en los que se deben hacer uso de estos y por lo tanto es necesario buscar que los lectores de esos escritos puedan comprenderlos. Además, este tipo de actividades permite estimular los hemisferios del cerebro, logrando un mayor control de las actividades cognitivas e intelectuales.

3. Propuesta pedagógica para el fortalecimiento de la producción escrita

3.1. Especificación de dificultades

La presente propuesta pedagógica está diseñada con base en las problemáticas encontradas en el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito en los estudiantes del grado 2° de la Escuela Normal Superior y del Liceo Pino Verde de Pereira, Risaralda. Partiendo de dichas dificultades, se crea esta adaptación curricular por medio de la cual se busca trabajar en las seis dificultades presentes y más recurrentes en el proceso educativo de los menores; de tal manera que se puedan encontrar mejoras y paulatinamente superar estos obstáculos, teniendo en cuenta que las problemáticas educativas se superan y posteriormente se generan unas nuevas, como oportunidades para superar las dificultades, pues se trata de una de las principales características del desarrollo de todo aprendizajes: “Los tipos de problemas en que los niños deben concentrarse siguen, en general, un orden de aparición. Una vez que los tipos generales de problemas entran en la condición de automáticos o “resueltos” por regla general, otros nuevos acaparan la atención del escritor” (Graves, 1991, p. 224).

A continuación, se especificarán las 6 dificultades más frecuentes en este proceso, las cuales fueron halladas en los estudiantes de ambas instituciones, razón por la que dicha propuesta se encamina a fortalecer de alguna forma la composición escrita de los estudiantes de los dos centros educativos.

3.2 Clasificación y reconocimiento entre sistemas

Como primer aspecto que debe trabajarse en ambas poblaciones educativas, es la distinción de aquellas letras que por su similitud fonética generan un grado de confusión en este nivel de básica primaria. Los estudiantes, reflejaron en sus producciones escritas una dificultad para reconocer la distinción entre el sistema numérico y el sistema alfabético, y posteriormente, luego de este problema, surgió la confusión entre los elementos que

conforman el sistema alfabético, por lo que se encontró que los estudiantes no realizaban la distinción socialmente utilizada en nuestro código lingüístico entre la letra “y” y la “i”, la “j” y la “g”, la “z” y la “s”, la “c” y la “s”, así como el uso correcto de las letras mayúsculas y las minúsculas.

Por lo anterior, surge la necesidad de fortalecer la *etapa V* propuesta por Graves en su obra “Didáctica de la escritura”, en donde se reconocen cinco etapas para la aprehensión de la composición escrita. La etapa I consiste en el uso de la consonante inicial de forma correcta. La etapa II consiste en el uso de consonantes inicial y final de forma correcta. La etapa III consiste en el uso correcto de las consonantes inicial, final y media. La etapa IV consiste en añadir a la etapa III el uso de una vocal situada en el lugar adecuado. Y, en la etapa V “el niño escribe de forma correcta la palabra, con los componentes finales de los sistemas de memoria visual y mejor discriminación vocálica” (Graves, 1991, p. 175).

De manera que los estudiantes se encuentran en un manejo correcto de las cuatro primeras etapas, pero se deben fortalecer los sistemas de memoria visual, en la que los menores recordarán en qué palabras se escriben con “b”, y cuales con “v”, por ejemplo.

3.3 Superestructura de textos

Para el grado segundo de la básica primaria, los estudiantes están en la capacidad cognitiva de diferenciar los elementos principales que caracterizan los textos abordados en su nivel educativo de acuerdo con los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), como lo son: el cuento, la fábula, el poema y la noticia. Sin embargo, durante las sesiones observadas en ambas instituciones, se reconoció la confusión entre las diferencias que tienen estos textos, en especial las características particulares entre el cuento y la fábula. Es de aclarar, que dicha confusión fue encontrada en mayor medida en los estudiantes de la Escuela Normal Superior,

y por lo tanto se hace necesario fortalecer este aspecto para que en los niveles superiores se tenga mayor claridad al momento de comprender y producir uno de estos tipos de textos.

Es importante que los niños puedan abordar cada uno de los seis aspectos que se deben mejorar de manera centrada o individual, para que se logre un mayor dominio y aprendizaje de estas temáticas, pues “Los escritores de cualquier edad no pueden centrarse en varias cosas a la vez” (Graves, 1991, p. 227), incluso un adulto que domine el ejercicio de la producción de textos, delimitará el tema sobre el que desea escribir, qué tipo de texto producir y con qué características conformarlo. Es por ello que el tema de la superestructura se centra en el reconocimiento de las características que presentan los textos más abordados en los primeros niveles de la básica primaria, así como todo lo que se relaciona con la composición de cada uno de estos textos mencionados anteriormente.

3.4 Uso de los signos de puntuación

La tercera de las dificultades encontradas, especialmente en las producciones escritas de los estudiantes de la Escuela Normal Superior, fue la carencia de uso de los signos de puntuación. Mientras que un grupo considerado de estudiantes del Liceo Pino Verde señalaban los puntos y las comas con un color rojo, los niños de la Normal Superior no los señalan en sus textos.

Si bien podría decirse que el uso de los signos de puntuación es un aspecto que se supera y fortalece en los grados educativos siguientes, es necesario trabajarlo desde los primeros niveles en los que se desarrolla el lenguaje escrito, pues la mayoría de las dificultades encontradas en la básica secundaria se debe a las carencias académicas de los primeros niveles educativos. Además de esto, el fortalecimiento del uso de los signos de puntuación conlleva a una mejor comprensión de lectura y por consiguiente a un adecuado ejercicio de producción de textos.

De momento se trabajará en lo que respecta al uso correcto de la coma (,) y el punto (.) y se dejará para el grado 3° lo que concierne al punto y coma (;), a los signos de interrogación y de admiración, y a los demás signos utilizados en el proceso de producción textual. Esto, teniendo en cuenta que “los problemas de los niños van cambiando, así como su conciencia de lo que hacen cuando escriben” (Graves, 1991, p. 221). Es decir, en un posterior estadio vendrá un mayor grado de complejidad en lo que tiene que ver con los signos de puntuación y de esta manera se trabajará y fortalecerá en ellos en cuanto sea su oportuno momento.

3.5 Separación de las palabras y las partes

Es una de las problemáticas más recurrentes y comunes que presentan los niños. A menudo se pueden encontrar ciertas oraciones como “elperro”; “lapelota”; “sulugar” “elgatoco me”, entre otras. Esto muestra que a los chicos se les dificulta trabajar con las palabras formales o funcionales y de acuerdo a los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para este grado el estudiante: “Escribe palabras que le permiten comunicar sus ideas, preferencias y aprendizajes”. Sin embargo, al no acomodar la cantidad pertinente para las palabras u oraciones, esto se presta para confusiones e interpretaciones erróneas; de allí que el niño deba fortalecer este asunto. Lo anterior, puede darse debido a que aún su competencia semántica no se encuentra plenamente desarrollada, por lo cual les cuesta comprender la funcionalidad de las palabras formales, ya que precisamente como su nombre lo indica, son palabras que solo cobran sentido cuando se unen con otras y se reconoce su función.

Para lo anterior, es importante reconocer que existe la “hipersegmentación” y la “hiposegmentación”: “La denominada hiposegmentación del texto corresponde a los casos en los que el niño produce menos segmentaciones de las esperadas convencionalmente, mientras que las hipersegmentaciones corresponden al caso contrario (el niño produce más segmentos de los esperados de acuerdo a la norma)” (Uribe, 2005, p. 66). Es por ello que según lo

mencionado, los niños en la medida que avanzaron en sus producciones se encuentran en la “hiposegmentación”, puesto que la situación obedece a estructuras gramaticales, que como ya se dijo, es frecuente hallar la unión de una preposición y un artículo, un adjetivo y un sustantivo o un artículo y sustantivo, entre otros.

3.6 Lateralidad

Si bien son pocos los chicos con esta dificultad, algunos manifiestan problemas a la hora de escribir ciertas letras, pues las ponen en el sentido contrario ya sea vertical u horizontal. Esto hace parte de los problemas de clasificación y se hace pertinente tratarlo para que en un futuro, es decir, en secundaria no se convierta en una dislexia. El problema de lateralidad aún puede persistir en esta edad (7 u 8 años), debido a que en la respectiva etapa no se tuvo un buen fortalecimiento y quedaron vacíos al respecto.

En términos generales: “Según Portellano (2008) la lateralidad hace referencia a la dominancia de mano, pie, ojo y oído en la realización de las tareas” (Pino, 2014, pág. 10). De manera que esta condición influye notablemente en la escritura y en los diversos aspectos neuronales que son la base para la aprendizaje de este sistema de representación, de allí que los hemisferios del cerebro sean claves y resulte propicio estimularlos según Jensen (2008): “Tanto para el desarrollo de la escritura como para el de la lateralidad es preciso estimular el lóbulo frontal del cerebro, por ser en él donde se encuentra el área psicomotriz, motriz, y del movimiento de la escritura” (Citado en Pino, 2014, p. 13).

Por ende, ciertos ejercicios pueden ayudar a estimular los asuntos mencionados anteriormente y serán expuestos más adelante.

3.7 Combinación de números y letras

Este hace parte también de uno de los problemas de clasificación, no es casi reiterativo,

pero sí se presenta. Es normal que los niños manifiesten problemas con estos dos sistemas de representación, así como también una misma letra puede variar su concepción por el niño según el contexto. Emilia Ferreiro y Ana Teberosky en su obra “Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño”, explican que lo más recurrente es que la denominación del número se aplique a la letra y no a la inversa, esto es curioso ya que tiene que ver entonces con una anterioridad psicogenética de los números en tanto formas gráficas. Además, estos son tan solo 10 grafías mientras que las letras son 27. Cabe resaltar que aquí también influye de cierta manera la lateralidad, ya que por ejemplo el “9” de alguna forma, es una “p” en sentido contrario, y así como este se encontraron algunos casos.

En últimas, es preciso recordar que esta dificultad como la anterior, pueden ser todavía parte del proceso, porque el hecho de que los chicos ya se encuentren alfabetizados no quiere decir que hayan superado todas las dificultades de los niveles anteriores. Lo cual también es mencionado por dichas autoras.

3.8 Descripción y objetivo de las actividades

A continuación se explicitará un conjunto de actividades, las cuales están diseñadas con el fin de fortalecer cada uno de los aspectos en los cuales los estudiantes de la Escuela Normal Superior y el Liceo Pino Verde, presentan dificultades al momento de realizar un ejercicio de producción textual, mismos que se describieron en el apartado anterior.

Una de las características de dicha propuesta se basa en la teoría del centrado planteada por el profesor Donald Graves, quien describe la estrategia del centrado como una herramienta para trabajar de forma específica en cada una de las temáticas en las que los niños deben avanzar, “El centrado en general, y aun el específico, como muestra la concentración en el mismo tema o el uso de las mismas palabras, puede constituir una plataforma para fundamentar otros tipos de progreso” (Graves, 1991, p. 227). De tal forma que a partir del centrado se pueden

fortalecer el aprendizaje de cada uno de los temas propuestos; y posteriormente, se podrá entonces acudir al descentrado, en donde se puedan unir las distintas temáticas, cuando ya se haya evidenciado un efectivo dominio por parte de los estudiantes.

De otro lado, y partiendo de la afirmación de Josette Jolibert (1991), quien propone la mirada del aprendizaje como un proceso de autoconstrucción:

Todo aprendizaje es un proceso de autoconstrucción de la estructuración, cada vez más fina, de una unidad compleja desde el inicio. El aprendizaje consiste en pasar de una complejidad percibida como borrosa a una complejidad estructurada, poco a poco, por una larga práctica de interacción con ella (p. 3).

Las siguientes actividades están compuestas cada una por dos o tres niveles o fases: el primero de ellos un nivel básico, en el cual los estudiantes se introducirán en la temática que se trabajará; en segundo lugar se encuentra el nivel medio, el cual se realiza con un grado mayor de dificultad que el nivel básico, con el objetivo de que los estudiantes avancen y se solidifique el dominio de cada uno de los aspectos; y en tercer y último lugar el nivel alto, en el cual los estudiantes deberán demostrar el aprendizaje de la temática que se ha abordado durante toda la actividad.

3.9 Actividad 1. Clasificación y reconocimiento entre sistemas.

a) Lectura del cuento “El árbol mágico”.

Teniendo en cuenta, que la lectura es un ejercicio que complementa el proceso de producción textual y que “no se puede separar el aprender a leer del aprender a producir” (Jolibert, 1991, p. 3), esta primera actividad consiste en la lectura del cuento “El árbol mágico”, la cual tiene como objetivo que los estudiantes tengan un acercamiento a las letras

“y”, “j”, “g”, “s”, “c,” “z”, con las cuales presentan un grado de dificultad a la hora de escribir.

Es importante que en este primer punto, los niños puedan notar la utilización correcta de dichas consonantes a través de un ejercicio de comprensión lectora. Seguidamente, se les propone que lean a la maestra las palabras que contengan este conjunto de letras, con el fin de que identifiquen y pongan en uso la función fonológica de cada una de estas letras, entre las cuales existen unas que si bien tienen un sonido similar, tienen un uso diferente otorgado por la norma que rige nuestro código lingüístico.

Para lograr que los niños puedan distinguir entre los grafemas que tienen similitudes, se trabaja sobre palabras, a partir de lo cual, en planteamientos de Jolibert, se logrará una distinción pertinente y efectiva. Así, a nivel de las palabras y las microestructuras, se puede “detectar los grafemas (minúsculas y mayúsculas) que se sabe aislar y nombrar, su entorno, y las combinaciones de grafemas más frecuentes: sílabas; varios grafemas para un mismo sonido” (Jolibert, 1991, p. 6).

b) Completar las palabras con la letra correcta.

En este segundo ejercicio, el cual tiene un grado mayor de dificultad en comparación al primero, los estudiantes deberán escribir la letra faltante en cada una de las palabras, tomando como guía las imágenes que las acompañan. Estas palabras carecen de una de las letras mencionadas en el punto anterior, “y”, “j”, “g”, “s”, “c,” “z”, “p”, con lo cual se busca que pongan en relación lo comprendido en el ejercicio precedente, teniendo en cuenta que hay consonantes que tienen un sonido igual, pero que se usan de forma distinta; y también el caso de la “j” y la “g” que tienen una escritura similar y por lo tanto generan confusión. A través de esta actividad se busca que los estudiantes comprendan la distinción y particularidad de aquellas letras que tienen cierta similitud; además, mediante este tipo de actividades se

pretende lograr en los estudiantes la conformación de una ortografía, puesto que esta habilidad es ideal ir la trabajando desde los primeros niveles educativos. La importancia de la ortografía se fundamenta en la intención que tiene un sujeto productor por enviar un mensaje claro y preciso a un destinatario específico, “La ortografía es un tipo de etiqueta que demuestra la preocupación del escritor respecto al lector” (Graves, 1991, p.173).

Por lo anterior, es importante que cada uno de los ejercicios sean realizados en compañía y guía de la maestra de lenguaje, a partir de lo cual el estudiante podrá resolver sus dudas y recibir las sugerencias necesarias de acuerdo con su nivel de avance.

c) Descifrar y escribir la palabra oculta.

Este tercer punto es sobre la distinción de las letras que tienen sonido y forma de escritura similar, pero en un mayor grado de complejidad. Consiste en realizar la escritura de la palabra completa, después de que en los dos puntos anteriores se buscaba únicamente la lectura y la escritura de las letras solicitadas. Cada una de las palabras ocultas, contiene una sílaba en la que se debe hacer uso de las letras “y”, “j”, “g”, “s”, “c,” “z”, a partir de lo cual los estudiantes seguirán reconociendo el uso que tienen cada una de ellas.

El hecho de que se trabaje con palabras o términos que hacen parte de un contexto textual, tiene que ver con la necesidad de apuntar hacia el descubrimiento de una palabra oculta, lo cual hace parte del nivel de complejidad de esta tercera fase, y a su vez de la importancia de significar los términos en relación con un conjunto de palabras que los rodean, teniendo en cuenta que mediante el nivel de la microestructura se puede:

“delimitar los diversos modos de reconocimiento de palabras: las palabras ya conocidas: ya “fotografiadas” globalmente o ya analizadas; las palabras nuevas que se pueden “adivinar” gracias a la conjunción de su contexto y de la identificación de

letras o sílabas que las componen; las palabras nuevas que es capaz de descifrar”

(Jolibert, 1991, p. 6).

De otro lado, y debido a que se trata de una propuesta para estudiantes de grado 2°, los cuales oscilan entre los 6 y 8 años, cada una de estas actividades hace referencia a un reto, misión o aventura en la que los niños tienen una función especial, con lo cual se espera que se despierte en ellos un mayor grado de interés y por lo tanto disposición.

3.10 Actividad 2. Superestructura de textos.

a) Reconocimiento de la forma externa de los tipos de textos.

En segundo lugar, después de fortalecer lo que respecta a la distinción de grafemas con un grado de similitud, se busca trabajar en la diferenciación de los distintos tipos de textos que conforman el ejercicio de comprensión y producción textual en los estudiantes de la básica primaria, el hecho de que se haya elegido en segunda medida trabajar las características de los textos, tiene que ver con la afirmación del profesor Donald Graves, quien plantea que seguido de superar lo que concierne a la convención (ortografía y código lingüístico), se pasa a un nivel en el que se le otorga mayor importancia a lo profundo del texto como lo es su información y organización, “cuando el chico supera los problemas que le planteaban las convenciones, así como los problemas estético-motore, la atención se resta de forma más decidida a la información y a los temas” (Graves, 1991, p.222).

Para mejorar la dificultad hallada con respecto a la identificación y caracterización de los tipos de textos más frecuentes en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de grado 2°, se ha desarrollado esta actividad que consta del reconocimiento de la forma externa e interna, es decir, el contenido de los tipos de textos, como lo son: la carta, el cuento, la fábula, el poema, la noticia y la novela.

Este primer ejercicio, consiste en relacionar cada texto con la imagen que lo representa. Con esto, los niños mostrarán cuál es la ilustración que tienen de cada texto, reconociendo una primera característica de ellos, como lo es su forma, la cual hace parte de la extensión y por lo tanto de la superestructura textual. Por esta razón, a partir de este primer encuentro con la organización de cada uno de los textos, los niños identificarán la necesidad de dotar de identidad a cada una de sus producciones, ejercicio mediante el cual se empezará a consolidar el otorgamiento de características particulares que diferencien una producción textual de otra.

b) Reconocimiento del contenido de los tipos de textos.

Después de reconocer la forma de cada uno de estos textos: carta, cuento, poema, novela, fábula y noticia; los niños pasarán a identificar las características principales de los mismos, por medio de lo cual los denominarán. Este ejercicio, tiene como objetivo que los estudiantes no solo reconozcan la extensión correspondiente de cada uno de los textos, sino también que reconozcan cuáles son las partes principales que hacen parte de la superestructura de cada producción.

Cada texto cumple con una función específica, la cual es respaldada por una organización determinada de acuerdo con el tipo de texto que pertenece, “Los textos –que sirven para comunicar, es decir; para expresar, informar, contar, describir, explicar, argumentar, jugar con la función poética del lenguaje, etc.– se organizan en tipos de textos, propios de una sociedad y una época dada” (Jolibert, 1991, p.2). Con base en dicha organización los productores de textos, en este caso los niños, podrán: en primer lugar, identificar el propósito del texto ante el cual se encuentren en el ejercicio de comprensión; y en segundo lugar, expresar con mayor claridad el mensaje que desean comunicar por medio de sus producciones textuales.

En este sentido, para esta fase se han elegido imágenes que contengan en su escritura las características principales de los textos, las cuales son clave dentro del proceso de formación de los estudiantes, con lo que se busca fortalecer su actividad de producción de textos para que en niveles académicos mayores, no se presenten dificultades en cuanto a la redacción e identificación de los tipos de textos.

c) Complemento de los textos según su contenido.

En esta tercera fase de fortalecimiento de la superestructura de los textos, después de reconocer la extensión y las características principales de cada una de las tipologías textuales expuestas, los estudiantes deberán identificar cuál es la parte que falta en cada uno de los textos allí presentes, y consecutivamente deberán escribir los enunciados correspondientes para completar cada texto.

Con este ejercicio, perteneciente a la tercera fase de las actividades de la superestructura, no solo se espera que los estudiantes sepan frente a qué tipo de texto se encuentran, sino que puedan escribir de forma autónoma lo faltante en cada uno de los espacios. De esta manera, se espera que se afiance el conocimiento en lo que respecta a lo que caracteriza una fábula, una noticia, un cuento, una carta, un poema y en un futuro, la novela.

3.11 Actividad 3. Uso de los signos de puntuación.

a) Lectura e identificación del punto y la coma.

Para el caso de lo que concierne a los signos de puntuación, más específicamente al uso de la coma y el punto como principales en el desarrollo del lenguaje escrito, se han creado tres actividades con el fin de que los niños conozcan la importancia de que todo texto lleve estos signos para lograr una mejor comprensión lectora. Por ello, lo primero que se hace en el primer ejercicio, es recordar a los estudiantes cuál es la función específica de la coma y del punto. Seguidamente, se les presenta una noticia, en la que deben señalar los puntos y las

comas que allí se encuentran con un color diferente, después de esto deben calificar si estos signos se encuentran bien ubicados, con lo que se espera que los niños no solo pinten las comas y los puntos, sino que analicen si verdaderamente el texto cumple con el uso correcto de signos de puntuación.

La decisión de tomar una noticia para este ejercicio, surge de la necesidad de interrelacionar los temas de esta propuesta, con lo cual los niños podrán recordar las características principales de una noticia y por lo tanto afianzar los conocimientos recibidos con anterioridad. (Esto principalmente para los chicos del Liceo Pino Verde, pues esta estructura resultó un poco más compleja para ellos).

b) Completar textos que carecen de puntos y comas.

El segundo punto de esta temática consiste en leer un texto que ha sido escrito sin signos de puntuación (puntos y coma). Por ello, los niños deberán leer muy bien para encontrar dónde hay un vacío y llenarlo de la forma correcta, bien sea con una coma o con un punto. El objetivo de esta actividad es que los niños puedan ver lo difícil que es comprender un texto cuando este carece de signos de puntuación, y al reconocer estas falencias en la producción se busca que ellos mismos puedan solucionar esta problemática, de manera que comprenderán paulatinamente en qué momento se debe usar una coma y en qué momento se debe usar un punto.

c) Escritura de un texto usando el punto y la coma.

Para este último punto, el objetivo es que los niños pongan a prueba sus conocimientos de producción de texto; por ello, deben elegir de forma autónoma qué tipo de texto desean escribir, un cuento, fábula, carta, poema, o noticia, y allí hacer uso de los puntos y comas para que su texto esté completo y pueda ser interpretado correctamente por el lector.

Teniendo en cuenta que esta propuesta busca fortalecer el lenguaje escrito, en este último se propone que los estudiantes escriban un texto, porque allí no sólo se identificarán las comas y los puntos, sino un conjunto de conocimientos que se han venido trabajando a lo largo de esta propuesta. En la producción textual es factible identificar de qué manera los estudiantes han venido aprendiendo las temáticas abordadas, puesto que en los textos los lectores están ante un ejercicio de búsqueda de las huellas útiles del funcionamiento lingüístico, en el nivel de las frases, por ejemplo, el significado de la puntuación de las frases o de su ausencia (Jolibert, 1991, p. 5), esto servirá para que la docente evalúe el proceso y realice los ajustes que sean necesarios, con el fin de lograr un aprendizaje sólido en cuanto a los seis elementos principales que conforman esta propuesta pedagógica y el objetivo del fortalecimiento del lenguaje escrito.

3.12 Actividad 4. Sé un arquitecto y separa las palabras.

a) Reconocimiento de los artículos.

Para este primer reto se le involucra el juego de roles al niño o niña, donde debe ser una arquitecta o arquitecto que construya y separe letras o palabras. Así que para esta primera parte, lo que el niño debe hacer es realizar algunos dibujos relacionados con los artículos determinados e indeterminados. Esto le permitirá ir evidenciando la funcionalidad de las palabras formales y cuál es la diferencia de “un”; “uno”; “una”; “unos”; “unas”; “la”; “el”; “las”; “los”.

La actividad anterior se debe a lo que ya decían las autoras:

El dibujo, que siempre precede a la escritura, pareciera funcionar como un garante de la significación de esta última: como si la escritura sola no pudiera ‘decir’ tal o cual cosa, pero apareada con el dibujo puede servir para ‘decir’ el nombre de éste. Este apareamiento puede llevar, a veces, a intentar insertar la escritura dentro del dibujo

(Ferreiro y Teberosky, Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño., 2013, pág. 247).

Además, Teberosky (2000), trajo a colación el estudio que hicieron Katz, Baker y Macnamara (1974) con ciertos niños donde:

en una situación en que oían al experimentador decir “the dax” escogían un muñeco cualquiera, en cambio cuando oían decir “Dax” escogían el muñeco concreto al que el experimentador había llamado con el nombre Propio Dax. [...] Los niños usan información sintáctica para diferenciar dibujo y escritura (Teberosky, 2000, pág. 34).

Como se sabe y se ha visto, los chicos empiezan dibujando. El dibujo se constituye para ellos como el primer sistema de representación. De allí que de esta forma y a través de esta actividad, ellos pueden ir teniendo más conciencia de los artículos gracias a los dibujos, y de esta manera poder realizar la separación de las oraciones correctamente. Para muchos niños de 7 años, el dibujo sigue siendo lo más importante en esta etapa.

b) Organización de oraciones y elección correcta de la separación de estas.

Para este segundo momento, se debe organizar las oraciones en el orden correspondiente y luego depositar en los “potecitos” los sustantivos, los verbos y las palabras formales. Todo ello para que el niño se vaya haciendo más consciente de la funcionalidad de las “palabras cortas” como ellos las llaman. Luego debe elegir la oración correcta, es decir, la que esté separada de manera idónea.

Lo anterior, obedece a que “Las palabras formales [...] tienen significado, pero significado de tipo gramatical. Sin embargo éste no es tanto el significado de la palabra misma sino más bien su significado en relación con las otras palabras” (Palmer, 1978, pág. 54). Es por ello

que en esta parte hay una mayor complejidad y se evidencia esa funcionalidad de las palabras formales al estar dentro de los respectivos enunciados.

c) Elección del conector lógico adecuado.

Por último, este es el reto más complejo, en el sentido que se refuerza esa funcionalidad de las palabras formales y deben elegir los conectores correctos para cada oración. Aquí se pueden observar enunciados más largos pero con un solo marcador lingüístico a elegir, por lo que se puede descifrar de forma menos compleja la función de este: “Por esta razón, no deberíamos pretender buscar el significado de esas palabras aisladas, sino sólo en el enunciado. (Los diccionarios intentan definirlos con frecuencia, pero con escaso éxito)” (Palmer, 1978, pág. 54). Las razones de este autor resultan muy pertinentes para realizar los ejercicios con oraciones y no palabras aisladas.

3.13 Actividad 5. Sé amigo de Thing 1 y Thing 2.

a) Reconocimiento de izquierda y derecha.

Para este primer nivel, la idea es también involucrar al niño con los gemelos de determinada película (“El gato del sombrero mágico” para que se entusiasmen con la actividad). Thing 1 representa la izquierda y Thing 2, la derecha. Aquí deben colorear unas flechas y unos carritos de acuerdo con la posición indicada. Lo mencionado para fortalecer en los menores la identificación de las dos posiciones básicas, las cuales resultan indispensables para la ubicación en el entorno:

Todo este complejo proceso se exterioriza en la mano que es la encargada de ejecutar la orden de escribir, una vez ha existido la intención y la programación. Así, Cors (2012) destaca la importancia de tener una lateralidad definida y un esquema corporal interiorizado que no provoque conflictos internos que se reflejen en un inadecuado acto motor (Pino, 2014, pág. 17).

Es así como entonces, este tipo de ejercicios permiten ir definiendo esa lateralidad y así ir avanzando en las producciones escritas, evitando paulatinamente esta dificultad.

b) Reconocimiento de arriba y abajo.

Para un segundo momento, se deben colorear las manzanas que están en el árbol o en el suelo, asimismo, los gatos que estén arriba o abajo. Todo esto para que el niño reconozca y esté más consciente de la lateralidad, ya que en la primera fase se trabajó especialmente la derecha e izquierda. En este nivel aumenta el grado de complejidad, en la medida que ya se tiene en cuenta otras 2 posiciones (arriba y abajo) y esto estimulará la lateralidad global: “En lo referente a la escritura, es necesario el desarrollo de la motricidad global (movimientos globales) para la adquisición de la lateralidad y el esquema corporal, así como, más concretamente, la motricidad fina” (Pino, 2014, pág. 17).

c) Reconocimiento de lateralidad e identificación de las letras “p”; “q”; “b” y “d”.

Para el último momento, se debe señalar ciertas partes izquierdas o derechas del rostro humano, así como también diferenciar la “p”; “q”; “b” y “d”. Ya que estas se suelen confundir a menudo, porque en últimas son “bolitas y palitos” como lo menciona Ferreiro, y lo único que cambia es la posición que se logra distinguir gracias a la competencia de la lateralidad.

Como ya se mencionó anteriormente, estas actividades permiten una mejor definición de la lateralidad: “Estas destrezas van a depender de un adecuado establecimiento de la lateralidad y un buen conocimiento del esquema corporal, es decir, son adquisiciones que se adquieren a través de la experiencia motriz y que van a permitir afrontar el proceso de escritura con éxito” (Pino, 2014, pág. 36).

3.14. Actividad 6. El mundo de las letras y los números: ayuda a Peppa Pig a llegar a casa.

a) Reconocimiento de números y letras en objetos de menor cantidad.

Para un primer momento, se le plantea al estudiante un reto con el personaje de Peppa Pig, donde debe ayudarla a diferenciar letras de números para que alcance a llegar a donde su madre. Así que en este reto N° 1 lo requerido es encontrar las letras en cada saco y luego colorear con un respectivo color los números o las letras de las manzanas de un árbol. Esto, con el fin de que distingan estos dos sistemas de representación que pueden resultar confusos para ellos, pues resulta más “fácil” aprender todos los números, mientras que las letras toman más tiempo (Ferreiro y Teberosky, 2013).

b) Reconocimiento de números y letras en objetos de mayor cantidad

El segundo y último reto, consiste en colorear los vagones del tren, dependiendo si es vocal o número, así como también colorear las burbujas de la tina dependiendo la grafía. Aquí hay mayor cantidad de elementos y por ende más complejidad, donde se busca terminar de fortalecer esa distinción de ambos sistemas de representación: “Solo con la escolarización del individuo puede provocarse [...] transformación, [...] con los lenguajes artificiales de conocimiento -como la lógica y las matemáticas-, que lo ponga en contacto con realidades virtuales [...] realidades desconocidas” (Cantero y de Arriba, 2008, p. 23). De allí que surja la importancia de trabajar en una distinción entre el sistema de representación de números y letras.



De esta manera, con las anteriores actividades, se busca fortalecer dichas dificultades, pues el asunto de superarlas a cabalidad lleva un tiempo y respectivo proceso. Como ya se mencionó, en cada uno de los niveles, se procuró dinamizar al niño a través de roles y personajes que los motivaran, con el fin de ir ascendiendo a medida que completaran cada

reto. Cabe resaltar que estos ejercicios permitirán trabajar en aquellas dificultades mas no superarlas en su totalidad.

3.15 Diseño de actividades


Actividad 1

1. Este es un gran reto para un gran detective. Hemos perdido las siguientes letras de la canasta alfabética: **c, z, y, j, g**, tu tarea es encontrarlas en el siguiente texto y subrayarlas con un color diferente.

 **El árbol mágico** 

Hace mucho mucho tiempo, un niño paseaba por un prado en cuyo centro encontró un árbol con un cartel que decía: soy un árbol encantado, si dices las palabras mágicas, lo verás.

El niño trató de acertar el hechizo, y probó con abracadabra, supercalifragilisticoespialidoso, tan-ta-ta-chán, y muchas otras, pero nada. Rendido, se tiró suplicante, diciendo: "¡por favor, arbolito!", y entonces, se abrió una gran puerta en el árbol. Todo estaba oscuro, menos un cartel que decía: "sigue haciendo magia". Entonces el niño dijo "¡Gracias, arbolito!", y se encendió dentro del árbol una luz que alumbraba un camino hacia una gran montaña de juguetes y chocolate. El niño pudo llevar a todos sus amigos a aquel árbol y tener la mejor fiesta del mundo, y por eso se dice siempre que "por favor" y "gracias", son las palabras mágicas.

 Ahora, lee a tu maestra las palabras que tenían las letras perdidas

2. Las siguientes palabras perdieron unas letras en medio de una sopa de letras, tu reto consiste en ayudar a encontrar la letra correcta para formar la palabra.



Cone_o



Sol _ luna

Prin_esa



_ebolla



_ato



Pe_es

Ti_eras



Cami_eta



Man_uera



Lápi_

_irasol



Niño _ niña



Abe_a



_andía

An_el




Lu_



3. La Princesa Camila está en apuros. Para rescatarla deberás escribir las palabras que representan las imágenes y descubrir las palabras mágicas que abren el castillo embrujado.

"Para romper el _____  deberás

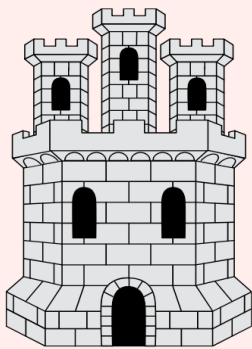
ser firme como el _____,  ser veloz

como el _____  y astuto como la

 _____.

Con este acertijo abre la puerta y destruye la _____ 

para salvar a la _____.



Felicitaciones,
has concluido
esta etapa

Actividad 2

¡Bienvenido a un nuevo reto!

1. Une cada uno de los tipos de textos que verás a continuación con la imagen correspondiente.

a) Carta

1.



b) Poema

2.



c) Cuento

3.



d) Fábula

4.



e) Noticia

5.



f) Novela

6.



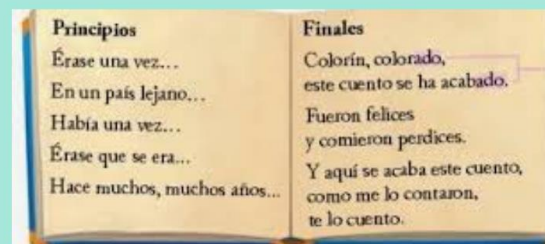
¡Muy bien! Ahora sabes distinguir entre la forma externa de los diferentes tipos de textos

2. Después de reconocer la forma externa de los tipos de textos, tu misión es reconocer según el contenido interno qué texto es.



1. _____

2. _____



3. _____

4. _____



5. _____

6. _____

3. En esta siguiente aventura, tu función es completar cada texto según el contenido que caracteriza a cada uno, ten en cuenta tu misión anterior para esta etapa.

La liebre y la tortuga

1. _____
Hola mamá, te escribo esta carta para contarte que la estoy pasando súper donde mi tía Ana. Espero verte pronto.

2. La liebre y la tortuga estaban en una carrera. La liebre se acostó en el camino creyendo que la tortuga nunca lo alcanzaría. Pero cuando despertó, la tortuga estaba llegando a la meta.

3. Hansel y Gretel

_____ dos hermanitos llamados Hansel y Gretel . Los dos se perdieron en el bosque y llegaron a casa de una bruja malvada. Después de un tiempo lograron escapar de allí.

se ha acabado.

4.

LA SELECCIÓN COLOMBIA GANÓ 3-0 CONTRA ARGENTINA

El día de ayer, viernes 22 de mayo de 2019, siendo las 2:00 p.m la selección Colombia le hizo 3 goles a la selección de Argentina, marcador que le permitirá al equipo colombiano pasar a la semifinal.

Actividad 3.

Para esta Nueva misión recuerda que...



El punto: se utiliza para finalizar un enunciado y continuar con otro distinto, es por esto que la palabra que sigue después del punto debe empezar con mayúscula.



La coma: se utiliza para hacer pausas breves en la lectura y para separar los elementos de una misma serie. Después de la coma se sigue en minúscula.

1. **Reconoce los puntos y las comas de la siguiente noticia, coloréalos con un color diferente y revisa si están en su lugar correcto.**

LA NOTICIA

LAS FRUTAS PREVIENEN ENFERMEDADES

Un estudio elaborado por la Organización Mundial de la Salud, registra la importancia de comer frutas todos los días. Los nutrientes de frutas como el banano, la manzana, la naranja y la papaya, ayudan a prevenir el cáncer. Los médicos insisten en la importancia de comer de forma saludable para evitar enfermedades.

¿Consideras que las comas y los puntos de esta noticia están en su lugar correcto? _____

2. El siguiente texto está en problemas. No tiene signos de puntuación y eso es muy grave. Tu misión es poner los puntos y las comas en el lugar correspondiente. ¡Ánimo!

Mi nombre es Ana Tengo 8 años y vivo en una hermosa granja Cada día disfruto la compañía de los animales: las gallinas las vacas los caballos los cerdos y mi perro Max Quisiera que todos los niños conocieran la importancia de cuidar a los animales ellos son nuestros amigos y merecen nuestro respeto Mañana presentaré una exposición en mi clase sobre el cuidado animal espero que todos mis amigos puedan amar a sus mascotas como yo amo las mías

3. Tu nueva misión es mostrarle a Mariana cómo se debe escribir un texto, sin olvidar los signos de puntuación, como las comas y los puntos. Puedes señalar los puntos y comas con un color diferente para que Mariana los lea con mayor facilidad.

Tú puedes elegir qué tipo de texto escribir, ¡ánimo!



¡Vamos a jugar!

Hola,
soy Bob.



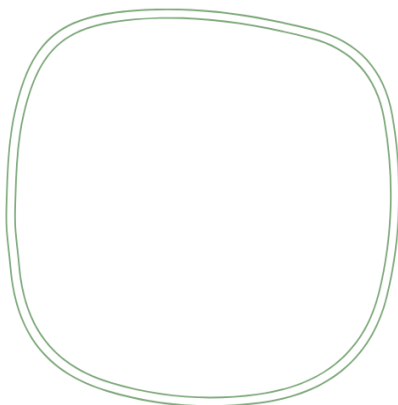
y yo
Wendy.



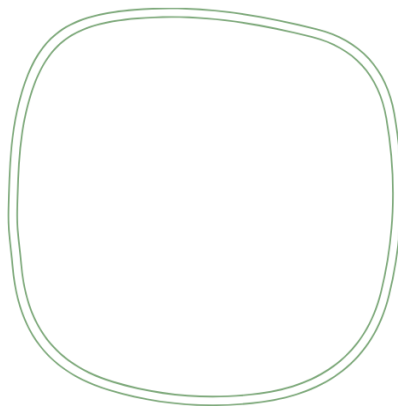
¡Hoy serás la
arquitecta o el
arquitecto de las
palabras!

Reto No 1

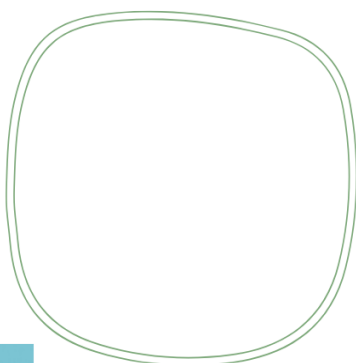
Dibuja LA casa de tu mamá



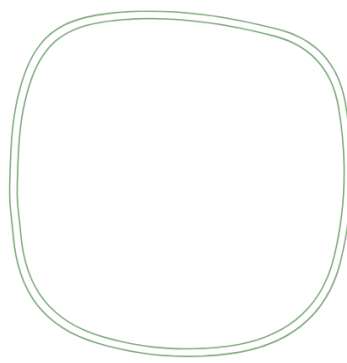
Dibuja UNA casa cualquiera



Dibuja EL perrito de tu prima



Dibuja UN perrito cualquiera



Escribe las diferencias de cada casa y
de cada perro detrás de esta hoja.

Hola, querida arquitecta y arquitecto. ¿Preparado para el reto de hoy?



Reto No 2

Organiza las siguientes oraciones:

• tren • Santiago • el • toma •

• los • pájaros • a • persigue • Patitas •



Pon en cada botellita las palabras correspondientes de las oraciones anteriores:

Sustantivos: personas, cosas, animales



Acciones



El resto de palabras



Marca con un chulito la oración correcta:

Elperro corre en el parque

El perro corre en el parque

Mi hermana va a jugar

Mihermana va ajugar

Todos van paracine

Todos van para cine

Mi mamá se fue a la oficina

Mi mamá sefue alaoficina

¡Felicitaciones! Has llegado al último reto

Reto No 3



Escribe y elige el conector adecuado para cada oración:

1. Yo trabajo porque me gusta lo que hago;
ellos,.....solo quieren ganar dinero lo más rápido
posible.

En cambio, en conclusión, así que



2. Hace mucho
frío;.....no te olvides de ponerte el abrigo y la
bufanda.

Por otra parte, aun así, así que



3. No podemos aceptar tus nuevas condiciones;
prescindimos de tus servicios.

Aun así, por lo tanto, por el contrario



4. ¿Qué si estoy enfadado? ¿Tú que crees? Te estuve esperando una hora
y.....me dices que habías olvidado nuestra cita.

Por lo tanto, encima, de todas formas



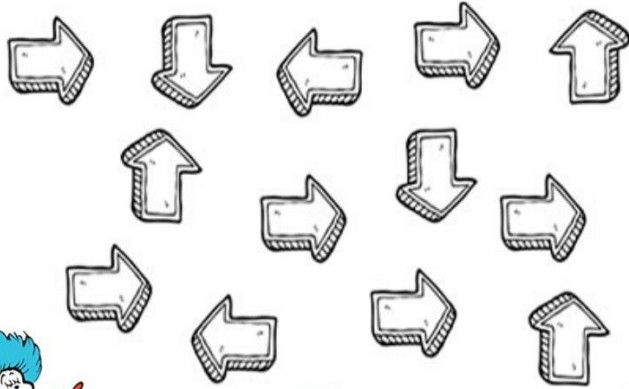
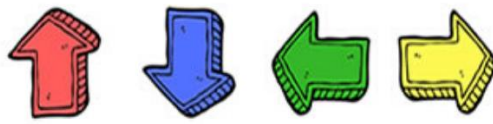
Reton^o 1

¡Bienvenidos al mundo de Thing 1 y Thing 2! ¿Estás preparado para divertirte en los dos lados del mundo? ¿Derecha o izquierda? ¿Arriba o abajo?



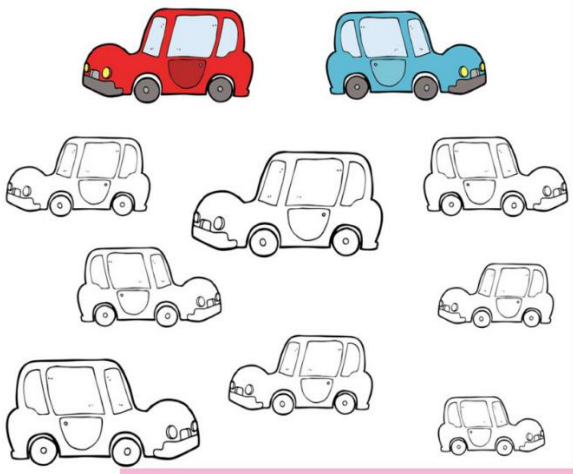
Hola, represento la izquierda y abajo.

Y yo, la derecha y arriba.



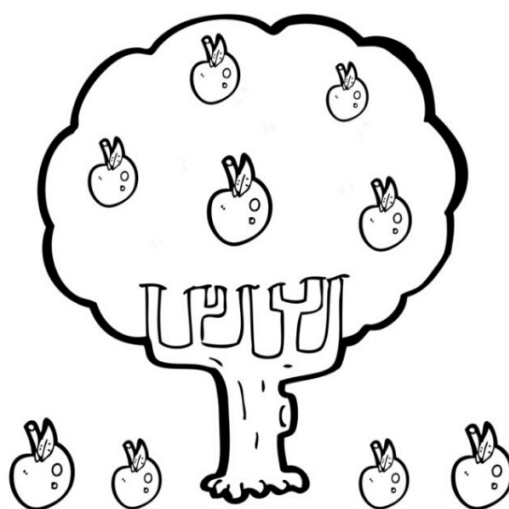
Colorea los carros de rojo si miran a la derecha y de azul si miran a la izquierda.

Colorea las flechas según su posición: arriba, abajo, derecha, izquierda.



Hola, querido explorador y exploradora ¿Con quién te identificas más? ¿Thing 1 o 2?

Reto N° 2



Pinta de rojo las manzanas que estén arriba y de amarillo las que estén abajo.



Pinta de marrón los gatos que estén arriba y de morado los que estén abajo.

¡Éxitos! Pronto ya reconocerás muy bien a Thing 1 y 2.



¡Has llegado al final!

Reto N° 3

¡Seguro ya eres un genio para distinguir derecha, izquierda, arriba y abajo!



Une con flechas cada palabra con la parte de la cara del niño.



Busca y colorea la "p"; "d"; "b" y "q".

p verde **d** rojo **b** azul **q** gris

b	q	p	b	q	p	d
q	b	q	p	b	q	p
b	q	b	q	q	p	d
q	p	q	p	b	q	p

¡Bienvenido al mundo de los números y las letras!



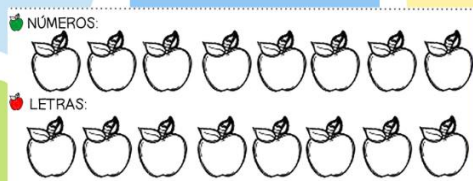
El día de hoy tienes una misión muy importante. Debes ayudar a Peppa Pig a reconocer cuáles son los números y cuáles son las letras. ¡Ayúdala a llegar a donde su mamá!



Reto N° 1



Encuentra y encierra solo las letras de cada saco.



Colorea de verde las manzanas con números y de rojo las que tengan letras.

¡Muy bien! ¡Apúrate!



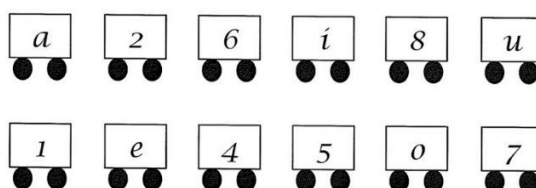
Reto N° 2



Hola, querido y querida espía. Aún debes seguir ayudando a Peppa a reconocer cuáles son los números y cuáles son las letras para que llegue a tiempo a donde su mamá.



Colorea de azul los vagones del tren que tengan una vocal y de amarillo los que tengan un número.



Colorea de morado las burbujas con números y de rosado las que tengan letras.



Si has llegado hasta aquí y terminaste, Peppa está muy feliz porque le ayudaste. ¡Misión cumplida!

4. Conclusiones

4.1 Uno de los aspectos que inciden en gran medida en la educación colombiana, tiene que ver con el asunto socioeconómico al cual pertenecen los estudiantes. A través del trabajo realizado en el Liceo Pino Verde y en la Escuela Normal Superior, fue posible determinar que la educación pública presenta un mayor número de falencias en comparación con la educación privada. Mientras que los niños del sector privado cuentan en una cantidad más elevada con la presencia de diferentes recursos tecnológicos, educativos y de infraestructura, los niños del sector público mostraron carencias en estos aspectos, lo cual se vio reflejado en el dominio de las diferentes competencias que desempeña un sujeto productor de texto que cursa grado 2°. Lo dicho pone en cuestión los planes educativos del gobierno que plantean “Colombia, la mejor educada 2025”, donde en términos generales se busca cobertura, gratuidad y calidad, pero en este caso, pareciera no perseguirse de forma fidedigna el objetivo.

4.2 La práctica que realiza el docente o la docente de castellano es fundamental para el desarrollo del lenguaje escrito en la básica primaria, pues es allí donde los niños aprenden y consolidan las bases del medio por el que podrán comprender y producir textos. Así, fue posible evidenciar que una metodología que incluya recursos pedagógicos de carácter lúdico e innovador para la enseñanza, genera resultados más positivos en el aprendizaje que aquella metodología tradicional, la cual se fundamenta en el cumplimiento de pautas de clase, de normas y el hecho de enseñar un conjunto de temáticas teóricas. Si bien es importante la búsqueda del orden y el desarrollo de los contenidos del currículo educativo, se debe tener en el objetivo de la educación, misma que se fundamenta en lograr un aprendizaje verdaderamente significativo, el cual se obtendrá con ayuda de recursos didácticos y pedagógicos, teniendo en cuenta la edad en la que se encuentran los estudiantes de grado 2°.

4.3 Ambas instituciones presentan dificultades en cantidad, cualidad y clasificación respectivamente. A saber, se presenta mayoritariamente en cantidad. Esto debido a que les cuesta en ciertos momentos reconocer las palabras formales: “No entienden la función de esos espacios en blanco, al mismo tiempo que no atribuyen una representación gráfica independiente a las palabras con funciones gramaticales como artículos, conjunciones, pronombres, etc” (Teberosky, 2000, pág. 34). Es preciso recordar lo que ya mencionaron las autoras respecto al nivel de alfabetización, donde indican que el hecho de que el niño se encuentre en respectivo nivel, no significa que ya haya superado todas las dificultades. De allí que en ambas instituciones no se evidencie una superación cabal de estos problemas que son parte del proceso de asimilación.

4.4 La superación de dificultades en el lenguaje escrito produce en su momento que se generen unas nuevas problemáticas educativas, esto fue posible evidenciarlo en la segunda producción del texto narrativo. Para este asunto se observa que existía un alto problema de clasificación en las primeras producciones; aunque estas se fueron afianzando, persistían los problemas de cantidad, mostrando resultados en los que a los sujetos se les hizo difícil hacer la correcta separación de las palabras, al igual que la conjugación de los verbos, la cual se realizó desde la perspectiva de los estudiantes, omitiendo algunas letras y complejizando el reconocimiento de las palabras formales o funcionales.

4.5 En cuanto al dominio del sistema de representación evidenciado en las producciones narrativas y expresivas, se observa más afinidad con la carta puesto que trabajan desde la emoción, además que se pueden conocer esos asuntos afectivos del niño y aprovechar esto para implementar estrategias pedagógicas. Asimismo, se muestra una progresión interesante respecto al segundo cuento, demostrando una asimilación de este objeto de conocimiento en

términos del sujeto cognoscente, pues a medida que interactúa con esta nueva estructura, la va asimilando cada vez mejor. Así como también supera sus niveles de alfabetización.

En últimas, es importante seguir observando lo que alguna vez plantearon las doctoras Ferrero y Teberosky en 1979 sobre “Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño”, pues a pesar del tiempo, la mayoría de elementos allí planteados se siguen encontrando en América Latina, es decir, sus planteamientos continúan vigentes y es propicio seguirlos reconociendo, pues es tarea fundadora procurar que todo ser humano tenga la posibilidad de estar alfabetizado y se movilice plenamente dentro del mundo simbólico.

5. Bibliografía

- Baez, M. (2000). El descubrimiento del niño como escritor a partir de "Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño". En F. Avendaño, & M. Baez, *istemas de escritura, constructivismo y educación : a veinte años de la publicación de los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (págs. 107-123). Santa Fe, Argentina: Homosapiens ediciones.
- Ball-Rokeach, S., & de Fleur, M. L. (2000). *Teorías de la comunicación de masas*. Barcelona, España: Paidós.
- Cantero, F., & de Arriba, J. (2008). *Psicolinguística del discurso* . Madrid, España: Octaedro.
- Cuentos para dormir. (2012). Obtenido de Cuentos para dormir:
<https://cuentosparadormir.com/infantiles/cuento/el-arbol-magico>
- Escuela Normal Superior. (05 de 02 de 2013). Obtenido de
<http://normalsuperiorisaralda.edu.co/>
- Ferreiro, E. (1998). *Alfabetización, teoría y práctica*. México, D.F: Siglo veintiuno .
- Ferreiro, E. (2000). A veinte años de la publicación de "Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño". En F. Avendaño, & M. Baez, *Sistemas de escritura, constructivismo y educación: a veinte años de la publicación de "Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño"* (págs. 9-24). Santa Fe, Argentina: Homosapiens ediciones.
- Ferreiro, E., & Gómez Palacio, M. (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. D.F. México: Siglo Veintiuno .
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (2013). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México D.F: Siglo veintiuno.
- Graves, D. (1991). *Didáctica de la escritura*. Ediciones Morata S.A.
- Grunfeld, D. (2000). La alfabetización incial, una mirada sobre el estado de las prácticas. En F. Avendaño, & M. Baez, *istemas de escritura, constructivismo y educación : a veinte años de la publicación de los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (págs. 67-92). Santa Fe, Argentina: Homosapiens ediciones.
- Jolibert, J. (1991). *Lectura y vida*. Obtenido de www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar › numeros › 12_04_Jolibert
- Liceo Pino Verde Pereira. (17 de 09 de 2018). Obtenido de liceopinoverde.edu.co/index.php/institucional/

- MEN y ASCOFADE . (2016). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje* . Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional .
- Ospina, W. (2008). *La escuela de la noche*. Bogotá, Colombia: Norma.
- Palmer, F. R. (1978). *La semántica*. Bogotá, Colombia: Siglo veintiuno.
- Piaget, J. (1994). *La formación del símbolo en el niño*. México, D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Pino, M. A. (2014). *Lateralidad, esquema corporal y escritura: un estudio comparativo en educación infantil*. Córdoba, España: UNIR.
- RAE. (2017). Obtenido de <https://dtrae.es/palabras/escritura>
- Rodari, G. (1996). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Barcelona España: Ediciones del Bronce.
- Saussure, F. d. (1945). *Cours de linguistique générale*. Buenos Aires, Argentina: Losada. S.A.
- Teberosky, A. (2000). Relectura de "Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño". En F. Avendaño, & M. Baez, *istemas de escritura, constructivismo y educación : a veinte años de la publicación de los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (págs. 25-42). Santa Fe, Argentina: Homosapiens ediciones.
- Titone, R. (1981). *Metodología didáctica*. Madrid, España: Ediciones Rialp.
- Uribe, J. V. (2005). La segmentación de oraciones escritas por niños de 7 a 12 años. *Puertas abiertas*, 58-69. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es> › descarga › artículo
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona, España: Paidós.

*Imágenes tomadas de Internet.